



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2018/19

DOCTORANDO: LI, TAO

D.N.I./PASAPORTE: ****94780

PROGRAMA DE DOCTORADO: D401-ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS, LITERARIOS Y TEATRALES

DPTO. COORDINADOR DEL PROGRAMA: FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 28/02/19, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIA ANGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ // RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ.

Sobre el siguiente tema: LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS EN CHINA: LOS ESTUDIANTES DE 3º Y 4º CURSO DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE SHANGHAI

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente (cum laude)

Alcalá de Henares, 28 de febrero de 2019

EL PRESIDENTE

Fdo.: MARÍA AIDA DÍAZ BILD

EL SECRETARIO

Fdo.: M^a. TERESA DEL VAL NUÑEZ

EL VOCAL

Fdo.: ALFREDO ÁLVAREZ MENÉNDEZ

Con fecha 25 de marzo de 2019 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☒ Conceder la Mención de "Cum Laude"
☐ No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DEL ALUMNO,

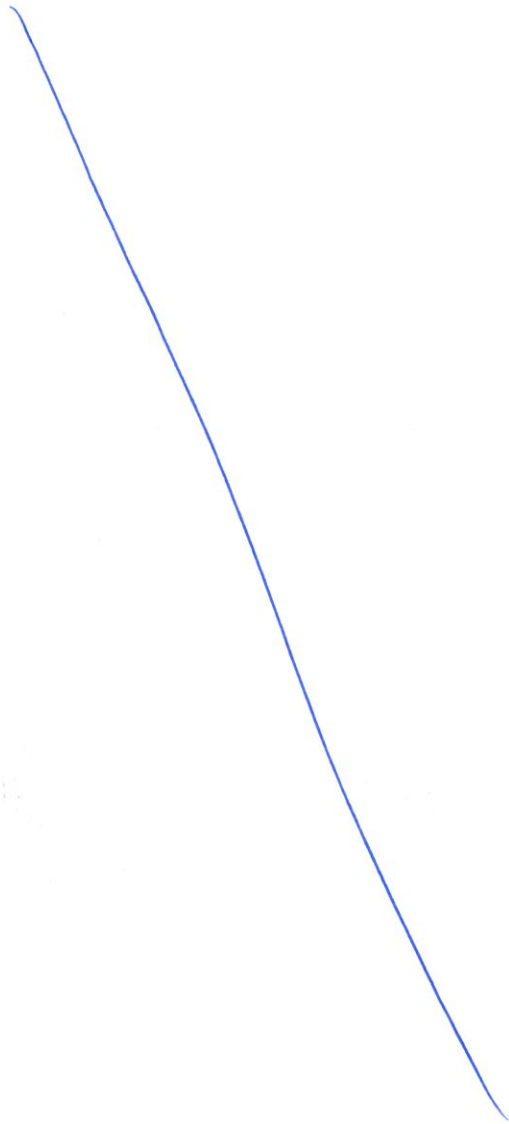
La Secretaria de la Comisión Delegada

Fdo.: LI, TAO

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

El vocal titular no pudo acudir y
sustituyó el vocal suplente - Dr. Alfredo
Alcázar Menéndez





Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 25 de marzo, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por LI, TAO, el día 28 de febrero de 2019, titulada *LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS EN CHINA: LOS ESTUDIANTES DE 3º Y 4º CURSO DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE SHANGHAI*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 25 de marzo de 2019
EL VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

F. Javier de la Mata de la Mata



Copia por e-mail a:

Doctorando: LI, TAO

Secretario del Tribunal: M^a. TERESA DEL VAL NUÑEZ

Directores de Tesis: MARIA ANGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ // RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO.

Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a TAO LI
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: ☒ soporte electrónico ☐ impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el n° de páginas: 273 se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a 16 de OCTUBRE de 2018



Aurora Juárez Abril

Fdo. El Funcionario

RESTAURAR

IMPRIMIR

M^a. ÁNGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Coordinadora de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Estudios Lingüístico, Literarios y Teatrales

INFORMA que la Tesis Doctoral titulada “*La enseñanza/aprendizaje del español de los negocios en China: los estudiantes de 3º y 4º curso de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.*”, presentada por D^a **Tao Li**, bajo la dirección de la Dra. D^a. *María Ángeles Álvarez Martínez y el Dr. D. Rafael Martín Rodríguez*, reúne los requisitos científicos de originalidad y rigor metodológicos para ser defendida ante un tribunal. Esta Comisión ha tenido también en cuenta la evaluación positiva anual del doctorando, habiendo obtenido las correspondientes competencias establecidas en el Programa.

Para que así conste y surta los efectos oportunos, se firma el presente informe, en Alcalá de Henares, a veinticuatro de septiembre de dos mil dieciocho.



Edo.: M^a. Ángeles Álvarez Martínez



Universidad de Alcalá

**Programa de Doctorado en la Facultad de
Filosofía y Letras**

**LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE
LOS NEGOCIOS EN CHINA: LOS ESTUDIANTES DE 3º
y 4º CURSO DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS
INTERNACIONALES DE SHANGHAI**

**Tesis Doctoral presentada por
TAO LI**

Directores:

DRA. M^a ÁNGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ

DR. RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ

Alcalá de Henares, 2018

Agradecimientos

Estoy emocionada de presentar esta tesis que significa un gran paso para mí hacia adelante al mundo académico. Al término de esta etapa de mi vida, quiero expresar mi profundo agradecimiento a muchas personas. Este trabajo hubiese sido imposible de realizar sin su apoyo, ayuda y comprensión.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, Profesora M^a Ángeles Álvarez Martínez, por su labor de dirección y supervisión realizada, sin la cual este trabajo no se hubiese podido llevar a cabo, también por sus sabios consejos, comprensión, paciencia, cercanía y su siempre presurosa atención y disposición a enseñar y ayudar. También quiero mostrar mi gratitud al co-director de tesis, Profesor Rafael Martín Rodríguez, por su revisión, interés y apoyo incondicional durante la realización de este trabajo.

En segundo lugar, agradezco a la Universidad de Alcalá y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai por la formación lingüística y también por proporcionarme los recursos espaciales y materiales necesarios en la realización del trabajo.

Finalmente quiero agradecer muy especialmente a mis padres y a mi marido por su constante compañía, paciencia, confianza y su enorme amor durante todo este tiempo. Con amor y respeto infinito, gracias a todos.

Resumen

Esta investigación tiene los siguientes objetivos: a) ampliar el campo de investigación en la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, en concreto, la enseñanza del español de los negocios para los estudiantes chinos. b) analizar las necesidades de la enseñanza y aprendizaje del “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas” de los estudiantes del tercer y cuarto curso de SISU. c) aportar nuestras sugerencias de explotaciones didácticas sobre “qué enseñar” y “cómo enseñar”, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de ENE a los alumnos chinos así como beneficiar la labor en la práctica didáctica para los profesores chinos de ELE.

La tesis comienza con el examen de las teorías generales de ASL (innatistas, medioambientales e interaccionistas). Analizamos los estudios de lenguas de especialidad que derivan del análisis de semántica estructural y que se manifiestan en los estudio de la terminología (teoría comunicativa y teoría general de la terminología). Revisamos los distintos enfoques y denominaciones terminológicas de la enseñanza de lenguas con fines específicos, sobre todo, la enseñanza del español de los negocios.

Con esta base iniciamos una investigación orientada a descubrir las necesidades del aprendizaje del español de los negocios de los alumnos chinos. Analizamos la situación actual y los problemas que existen en la enseñanza de ELE y ENE en las universidades en China. Realizamos el análisis de necesidades de los estudiantes de 3º y 4º cursos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU). La herramienta principal han sido los cuestionarios repartidos a los 18 estudiantes del tercer curso y 24 del cuarto curso que optan por el estudio de “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas ” de SISU y observación directa en clase del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de este análisis identificamos las necesidades reales del alumno chino, tales como las motivaciones, las dificultades durante el aprendizaje, la efectividad de recursos didácticos y metodología etc. Investigamos un tema que

consideramos de alta relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ENE de los alumnos chinos, que es el componente cultural. Estudiamos la relación entre cultura y lengua y la importancia que tiene el desarrollo de la competencia cultural en la enseñanza y el aprendizaje de ENE.

A través del análisis de necesidades descubrimos las necesidades reales y dificultades del aprendizaje de ENE de los alumnos chinos, para satisfacer estas necesidades y facilitar el estudio de ENE de ellos proponemos nuestra planificación curricular para la enseñanza de ENE a los alumnos chinos y elaboramos materiales didácticos que sirven como una enseñanza de introducción para los alumnos que estudian el español de los negocios de SISU.

Índice

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	16
1. DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS	16
1.1. <i>Adquisición de segundas lenguas</i>	17
1.2. <i>Aprendizaje y adquisición</i>	18
1.3. <i>Segundas lenguas y lenguas extranjeras</i>	20
1.4. <i>Teorías generales de ASL</i>	21
1.4.1. Teorías innatistas	21
1.4.1.1. La GU de Chomsky.....	21
1.4.1.2. La Teoría del Monitor de Krashen.....	22
1.4.2. Teorías medioambientales	24
1.4.3. Teorías interaccionistas	25
1.4.3.1. La Teoría Funcional-tipológica de Givón.....	26
1.4.3.2. El Modelo Multidimensional	26
1.5. <i>Metodologías cualitativas y cuantitativas (de ASL)</i>	27
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA	30
2.1. <i>Las cuatro destrezas lingüísticas para el aprendizaje de LEs</i>	30
2.1.1. Microdestrezas de la comprensión auditiva	30
2.1.2. Microdestrezas de la expresión e interacción oral.....	31
2.1.3. Microdestrezas de la comprensión lectora	32
2.1.4. Microdestrezas de la expresión escrita	33
2.2. <i>Estrategias de aprendizaje</i>	34
2.2.1. Concepto de estrategias de aprendizaje	34
2.2.2. Tipologías de estrategias de aprendizaje	35
2.2.2.1. Clasificación de O'Malley y Chamot	35
2.2.2.2. Clasificación de A. Wenden	36

2.2.2.3.	Clasificación de R. Oxford.....	37
2.2.2.4.	Clasificación de S. Fernández.....	39
2.3.	<i>Motivación en el aprendizaje de L2 y LE</i>	42
2.3.1.	Motivaciones intrínseca y extrínseca.....	43
2.3.2.	Motivación en el aprendizaje de L2 y LE	44
2.3.3.	Componentes básicos de la enseñanza motivadora	46
3.	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS .	48
3.1.	<i>Lengua de especialidad</i>	49
3.1.1.	Semántica estructural y lengua de especialidad	49
3.1.2.	Teoría comunicativa de la terminología y teoría general de la terminología	50
3.1.3.	Concepto de lengua de especialidad.....	51
3.2.	<i>La enseñanza del español de los negocios</i>	53
3.2.1.	Enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos.....	54
3.2.2.	Denominaciones terminológicas en la enseñanza EFE	55
3.2.3.	Ámbitos de la enseñanza del español de los negocios	57
4.	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	59
4.1.	<i>Método tradicional: gramática y traducción</i>	60
4.2.	<i>Enseñanza comunicativa</i>	61
4.2.1.	Método basado en el enfoque nociofuncional	61
4.2.2.	Competencia comunicativa	62
4.2.3.	Enfoque comunicativo.....	64
4.3.	<i>Enfoque por tareas</i>	67
4.4.	<i>Simulación global</i>	68
4.5.	<i>Método del Caso (MdC)</i>	71
4.6.	<i>Aula inversa (Flipped classroom)</i>	72
CAPÍTULO II	ANÁLISIS DE NECESIDADES	75
1.	ANÁLISIS DE NECESIDADES	75
1.1.	<i>Concepto del análisis de necesidades</i>	75
1.2.	<i>Clasificaciones de necesidades</i>	77

1.3.	<i>Técnicas del análisis de necesidades</i>	79
2.	ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA ENE EN CHINA.....	80
2.1.	<i>Breve historia de la enseñanza de E/LE en China.....</i>	80
2.2.	<i>“La fiebre china por estudiar español” en siglo XXI.....</i>	81
2.3.	<i>Investigación y estudios de EA de ELE en China</i>	83
2.4.	<i>Enseñanza del español de los negocios en China.....</i>	84
2.4.1.	Situación actual	85
2.4.2.	Análisis de metodología didáctica.....	87
2.4.3.	Análisis de materiales didácticos.....	88
2.4.4.	Análisis de demanda del aprendizaje de ENE.....	90
2.4.4.1.	Análisis de la situación global.....	90
2.4.4.2.	Análisis de interés del alumnado de SISU	94
3.	ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE 3º Y 4º CURSOS DE SISU.....	95
3.1.	<i>Clasificación de Grupo A y Grupo B</i>	95
3.2.	<i>Grado en “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas ” ..</i>	96
3.2.1.	Presentación.....	96
3.2.2.	Plan de estudio.....	97
3.3.	<i>Perfil del alumno.....</i>	98
3.3.1.	Rasgos esenciales del alumnado chino.....	98
3.3.1.1.	Cultura arraigada en la herencia de Confucionismo	98
3.3.1.2.	Características generales del alumno de SISU	100
3.3.2.	Análisis de nivel de conocimientos lingüísticos.....	101
3.3.2.1.	Plan curricular de la enseñanza de ELE en China.....	102
3.3.2.2.	Sistema de evaluación: EEE4 y EEE8	106
3.4.	<i>Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje.....</i>	108
3.4.1.	Observación en clase	108
3.4.2.	Cuestionario.....	110
3.4.2.1.	Análisis de motivación	110

3.4.2.2.	Análisis de dificultades de aprendizaje	113
3.4.2.3.	Análisis de la influencia en la adquisición de lengua española.....	114

CAPÍTULOS III LA INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL

EN EL AULA DE ENE 116

1.	POR QUÉ INTEGRAMOS LA CULTURA EN LA CLASE DE ENE	116
2.	CULTURA Y LENGUA	117
2.1.	<i>Delimitaciones del concepto de cultura.....</i>	<i>117</i>
2.2.	<i>Tipos de manifestación de cultura</i>	<i>119</i>
2.3.	<i>Relación entre cultura y lengua</i>	<i>122</i>
3.	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CULTURAL	124
3.1.	<i>Competencia sociocultural</i>	<i>125</i>
3.2.	<i>Competencia intercultural</i>	<i>126</i>
3.3.	<i>Enfoques metodológicos para el desarrollo de competencia intercultural</i>	<i>128</i>
4.	INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ENE	130
4.1.	<i>Qué contenidos culturales enseñamos</i>	<i>130</i>
4.2.	<i>Análisis contrastivo entre la cultura del mundo hispánico y la cultura china</i>	<i>136</i>
4.3.	<i>Unos ejemplos concretos de las diferencias culturales.....</i>	<i>140</i>
5.	A MODO DE CONCLUSIÓN.....	142

CAPÍTULO IVDISEÑO DEL CURSO DE ENE PARA CHINOHABLANTES

..... 144

1.	DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES	144
1.1.	<i>Concepción de currículo / materiales didácticos</i>	<i>145</i>
1.2.	<i>Funciones de los materiales curriculares</i>	<i>146</i>
1.3.	<i>Modelos curriculares</i>	<i>148</i>
1.4.	<i>Modelo curricular comunicativo</i>	<i>150</i>
2.	DISEÑO CURRICULAR DE ENE PARA CHINOHABLANTES	152
2.1.	<i>Análisis previo.....</i>	<i>152</i>
2.2.	<i>Objetivos del currículo.....</i>	<i>154</i>
2.3.	<i>Qué contenidos de ENE enseñamos.....</i>	<i>155</i>

2.3.1.	Léxico especializado	155
2.3.2.	Teoría comunicativa de la Terminología	158
2.4.	<i>Textos especializados</i>	159
2.4.1.	Texto o discurso	159
2.4.2.	Tipología textual	161
2.5.	<i>Clasificación de textos especializados</i>	162
2.6.	<i>Organización de los contenidos</i>	166
3.	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ENE A LOS CHINOHABLANTES	168
4.	EVALUACIÓN	171
5.	PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE CURSO DE INTRODUCCIÓN DE ENE PARA LOS ALUMNOS DE SISU	174
CAPÍTULO V CONCLUSIONES		178
1.	CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO	178
2.	LIMITACIONES	182
BIBLIOGRAFÍA		184
ANEXO I		194
ANEXO II		197

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1	Criterios de adquisición y aprendizaje de I. Gargallo
Tabla 2	Estrategias de aprendizaje
Tabla 3	Estrategias de comprensión oral y escrita
Tabla 4	Estrategias de interacción oral y escrita
Tabla 5	Estrategias de expresión oral y escrita
Tabla 6	Horas lectivas por semana de las asignaturas de español sobre economía y comercio en universidades chinas
Tabla 7	Manuales de español sobre economía y comercio usados en universidades chinas
Tabla 8	Créditos del grado en Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas de SISU
Tabla 9	Comparaciones entre criterios del nivel de español de segundo curso universitario chino y el nivel B2 de MCER
Tabla 10	Inventario de la estructura del examen EEE-4
Tabla 11	Clasificación de textos especializados de L. Hoffmann
Tabla 12	Clasificación de tipos de texto especializado de Aguirre
Figura 1	Continuo cualitativo-cuantitativo de metodología de investigación ASL
Figura 2	Dimensiones de las motivaciones intrínseca y extrínseca (Harter 1981)
Figura 3	Unidades básicas de la enseñanza motivadora en el aula
Figura 4	Escala de parámetros para mostrar el grado de aproximación y separación de los diversos lenguajes con fines específicos
Figura 5	Esquema de competencia comunicativa
Figura 6	Analogía del iceberg de cultura de Byram y Fleming

Siglas y acrónimos utilizados

ASL	Adquisición de segundas lenguas
EFE	Español con fines o propósitos específicos
EFA	Español con fines académicos
EFP	Español con fines profesionales
ELE	Español como lengua extranjera
ENE	Español de los negocios
ESP	English for specific purposes
GFT	Gramática Funcional Tipológica
GU	Gramática Universal
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MdC	Método del Caso
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
SISU	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
SL	Segunda lengua
TGT	Teoría General de la Terminología
TCT	Teoría Comunicativa de la Terminología
ZISA	Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter

Introducción

La presente tesis doctoral aborda un tema muy poco investigado en la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, que es el de la enseñanza-aprendizaje del español de los negocios en las universidades chinas. Nuestro interés por este campo de estudio nace de mi experiencia docente para la enseñanza de ELE y también de mi experiencia laboral en las empresas españolas, donde he podido apreciar una gran distancia entre la demanda real del mundo profesional y las limitadas capacidades de los trabajadores chinos que hablan español.

A lo largo de la última década, la enseñanza de ELE ha experimentado un crecimiento impresionante en China. Los estudios de lengua española están en constante auge en China y, el número de departamentos, profesores y alumnos de español en China tiene un crecimiento muy superior al de las restantes naciones asiáticas. Hoy en día, en cerca de 90 universidades chinas se oferta la licenciatura de español. A pesar de este auge tan espectacular, la enseñanza y el aprendizaje de ELE siguen limitándose solo al estudio de la lengua y la literatura española. Sin embargo, al mismo tiempo, debido al desarrollo económico chino y las relaciones comerciales cada día más intensas entre China y los países hispanohablantes, y también por la importancia económica del español en las organizaciones empresariales, se han originado auténticas necesidades del aprendizaje del español de los negocios (ENE) por parte de los alumnos y el mercado laboral. Aquí es donde surge el conflicto entre la enseñanza educativa y la práctica laboral para los alumnos de ELE en China. El presente trabajo surge del deseo de rellenar esta laguna y satisfacer las necesidades de los alumnos chinos que estudian el español como carrera universitaria. El objetivo de nuestro estudio es ampliar el campo de investigación en la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, en concreto, la enseñanza del español de los negocios para los estudiantes chinos.

Aunque en China se dispone de gran cantidad de universidades dedicadas a la

enseñanza de ELE, la investigación sobre enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos es escasa. Actualmente, la enseñanza y aprendizaje de ELE en China se limita solo a los estudios puramente lingüísticos y literarios. Sin embargo, teniendo en cuenta las demandas prácticas en el mercado laboral, la enseñanza de ELE en China debe orientarse hacia el español con fines específicos. Nuestro trabajo se centrará en el estudio de la enseñanza del español de los negocios a chinohablantes. La investigación se realizará a partir del análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos de tercer y cuarto cursos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU). Con la colaboración de la Universidad de Alcalá, SISU inició una reforma de la didáctica de ELE hace unos años, creando el primer grado en China en español de especialidad denominado “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas”. Hemos analizado el estudio de los alumnos a partir del inicio del nuevo proyecto y nos ha llamado la atención varias dificultades que tienen los alumnos chinos durante el aprendizaje del español de especialidad.

Pretendemos descubrir las necesidades básicas de la enseñanza y el aprendizaje de ENE a través del análisis de la muestra de alumnos de 3º y 4º cursos de SISU, para satisfacer las demandas por parte de los alumnos sobre el estudio de español con fines profesionales. Procuramos buscar respuestas prácticas para facilitar el aprendizaje del ENE mediante una propuesta didáctica, teniendo en cuenta los rasgos idiosincrásicos de la situación actual de la enseñanza de ELE, el perfil de los alumnos, los contextos socioculturales de China, etc., para que el nivel de lengua de los alumnos chinos sea el adecuado en su aprendizaje del ENE. También pretendemos aplicar nuevas metodologías didácticas al aula de ENE en China. Tras los estudios y análisis que realizaremos a lo largo del trabajo, descubriremos que los alumnos chinos que estudian español de los negocios necesitan con urgencia una formación preliminar para poder adaptarse al estudio más avanzado de ENE. De modo que diseñaremos un curso de introducción al español de los negocios para los alumnos chinos de SISU que estudian “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas”.

En el capítulo I revisaremos los distintos puntos de vista que han sido aportados acerca de la relación entre investigación teórica y la didáctica. En primer lugar, situaremos la enseñanza del español con fines específicos en el marco más amplio de la adquisición de segundas lenguas. Llevaremos a cabo una revisión de las perspectivas que representan aportaciones-clave: teorías innatistas, la teoría del Monitor de Krashen, teorías medioambientales, teorías interaccionistas, la teoría Funcional tipológica de Givón, etc. Nos detendremos en las aportaciones de las teorías de estrategias de aprendizaje a la investigación sobre adquisición de segundas lenguas recogiendo las distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot, A. Wenden, R. Oxford, S. Fernández e I.S. Gargallo.

Posteriormente, exploraremos la evolución del concepto de lengua de especialidad refiriéndonos al postulado básico de Eugenio Coseriu sobre semántica estructural, especialmente de su manifestación en las teorías de terminología. Del análisis de semántica estructural deriva los primeros estudios de lenguas de especialidad y de las distintas teorías de la terminología, tales como la Teoría General de la Terminología (TGT) propuesta por E. Wüster, Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) propuesta por Cabré. Llevaremos a cabo una exploración del concepto de lengua de especialidad, denominado también como lenguajes especializados, lenguajes profesionales, discursos profesionales, lenguas especiales, lenguas con fines específicos, o lenguas para fines específicos. Haremos una revisión sobre los distintos puntos de vista que se han aportado acerca del término *lengua de especialidad* de los autores Enrique Alcaraz, Cabré M.T., Josefa Gómez de Enterría y Blanca Aguirre Beltrán. Exploraremos la evolución histórica y el desarrollo terminológico de lenguas con fines específicos. Nos detendremos en el español de los negocios que ha comenzado a adquirir protagonismo en los últimos años en China. Exploraremos los ámbitos de la enseñanza del español de los negocios, las estrategias de enseñanza de ENE, y los métodos didácticos que creemos necesarios para ayudar a una enseñanza motivadora

de ENE a los alumnos chinos.

En el capítulo II realizaremos un análisis de necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje del ENE a los chinos hablantes basándonos en los alumnos de 3º y 4º curso de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU), quienes aprenden el primer grado en China llamado “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”. Realizaremos un análisis sobre la situación general de la enseñanza de ELE y ENE en China, y analizaremos los problemas de los manuales, la metodología didáctica, la planificación curricular, etc. que se utiliza en las universidades chinas actualmente, para pasar a continuación a buscar soluciones para dichos problemas. Haremos encuestas entre los universitarios chinos que aprenden ELE para conocer la demanda real del interés de estudio y la perspectiva laboral de los alumnos. Exploraremos los rasgos esenciales de los alumnos chinos y la influencia de los conocimientos lingüísticos y de la cultura china en su aprendizaje de ENE. Sacaremos el muestreo de los alumnos de 3º y 4º curso de SISU y analizaremos sus necesidades del estudio de ENE a través de la observación del proceso de aprendizaje. Diseñaremos distintos cuestionarios con el objetivo de pretender identificar y analizar la motivación, la influencia en el aprendizaje de español, las dificultades del aprendizaje, la autoevaluación, etc. de los alumnos. Las conclusiones que extraeremos tras los análisis nos servirán como una base para reflexionar sobre cómo poner en práctica y mejorar la enseñanza de ENE para los alumnos chinos y también nos ayuda a ofrecer nuestras propias aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje de ENE en China.

En el capítulo III investigaremos la integración del componente cultural en la enseñanza de ENE, sobre todo la integración del contenido cultural que abarca las diferencias culturales entre China y los países hispanohablantes, puesto que las relaciones interculturales juegan un papel clave en la comunicación interactiva del mundo de los negocios. Sin embargo, en la realidad didáctica de ENE, existe una gran ausencia de la enseñanza de los componentes culturales. Realizaremos una síntesis de las relaciones

entre lengua y cultura para pasar a continuación a revisar los diferentes tipos de manifestación de cultura. A partir de la distinción entre los diferentes tipos de cultura revisaremos la importancia que tiene el desarrollo de la competencia cultural en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Analizaremos los dos conceptos básicos relacionados con la competencia cultural, que son: la competencia sociocultural y la competencia intercultural. Finalmente presentaremos nuestras consideraciones sobre qué contenidos culturales deseamos enseñar a los alumnos chinos de ENE. Debido a la extensa dimensión de los componentes culturales, recurriremos a la clasificación de los componentes culturales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para dar una visión lo más amplia y variada posible de la cultura relacionada con la comunicación del mundo de los negocios. Para ayudar a los alumnos chinos a entender las diferencias culturales entre los países hispanohablantes y China y a comunicarse eficazmente cuando se desenvuelvan en el mundo profesional, realizaremos un análisis contrastivo entre las dos culturas desde la perspectiva filosófica, la perspectiva lingüística y la perspectiva psicológica. Luego recogeremos los elementos culturales y ejemplos concretos que consideremos necesarios para la enseñanza de ENE a los alumnos chinos.

En el capítulo IV realizaremos la investigación de materiales didácticos de ENE para los aprendientes chinos, a partir de realidades y necesidades prácticas que existen en el aula en las universidades chinas, y diseñaremos un curso de ENE para los alumnos chinos basándonos en el análisis de necesidades de los alumnos de SISU y las investigaciones que hemos realizado en los capítulos anteriores. En este capítulo aportaremos nuestras sugerencias de explotación didáctica sobre “qué enseñar” y “cómo enseñar” el ENE en las universidades chinas. Haremos una revisión sumaria de la concepción del currículo y las funciones de materiales curriculares que sirven como un nexo de unión entre la teoría y la práctica docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Exploraremos las aportaciones-clave: R. Tyler (1949), Coll (1987), Nunan, D. (1988), Johnson, R. K. (1989), Parcerisa (1996), Sevillano (1995),

Santa-Cecilia Álvaro (2000)... en torno a los conceptos de currículo, el desarrollo de materiales didácticos y los modelos curriculares en la enseñanza de lenguas. Posteriormente propondremos nuestra planificación curricular para la enseñanza de EFE a los alumnos chinos analizando el contexto en que la enseñanza de ENE se desarrollará, el entorno lingüístico y la situación general de la enseñanza de ENE en SISU, las necesidades e intereses particulares de los alumnos de SISU, etc. Elaboraremos un curso de introducción para los alumnos que estudian "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas" con el objetivo dividido en dos líneas: una que tenga como objeto el dominio de términos específicos, y la otra acerca de la competencia comunicativa. Revisaremos las teorías más importantes de la Terminología y textos especializados. Nos detendremos especialmente en la Teoría General de la Terminología (TGT) creada por Eugene Wüster y la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) propuesta por Cabré, M.T. Además, dedicaremos un apartado a los estudios de textos especializados, los tipos textuales y la clasificación de textos especializados. A continuación, detallaremos la organización de los contenidos didácticos diseñados para la enseñanza de ENE a los chinoshablantes. Nuestro objetivo es enseñar al alumno a desenvolverse en el mundo de los negocios de la forma más realista posible y constituir la clase como un espacio de comunicación, donde el alumno pueda transferir lo que ha aprendido a situaciones reales de comunicación. Formaremos una metodología integradora determinada por las características de la situación docente-discente en las universidades chinas enmarcada en el ámbito de español con fines profesionales obviando el método tradicional que se ha venido usando tradicionalmente en el aula china. Prestaremos especial atención a los métodos novedosos para el aula china basados en el enfoque por tareas, interacción dinámica, Aula Invertida, etc. Los criterios de evaluación que estableceremos para la enseñanza de ENE serán criterios comunicativos basados en la propuesta del PCIC. Finalmente realizaremos una propuesta del curso de introducción de ENE para los alumnos de SISU compuesto por 10 unidades didácticas.

Capítulo I Marco teórico

1. Didáctica de lenguas extranjeras

El tema de nuestra investigación se inscribe, en general, en el marco de la didáctica, y en particular, en el de la didáctica de las lenguas. La didáctica debería resultarnos familiar, porque todos hemos vivido en situaciones didácticas. La didáctica es una ciencia de la enseñanza y el aprendizaje que se fundamenta en dos tipos de ciencias teóricas: Uno consiste en *aquellas ciencias que se ocupan del mismo objeto de conocimiento que la didáctica pretende transmitir*; y otro tipo es *de las diversas teorías psicológicas que den cuenta de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje* (Martín Peris, 1996:27). Muchos autores han definido el concepto de la didáctica como:

- "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral". (Escudero, 1981: 117)
- "la Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza". (Fernández Huerta, 1974: 27)
- "La Didáctica es el campo del conocimiento de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje". (Zabalza, 1990:54)
- "La Didáctica es una disciplina reflexivo - aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados". (De la Torre, M., 1993: 8)

Aunque no hay una explicación unívoca para la didáctica, podemos decir que es un conjunto de conocimientos pedagógicos, teóricos y prácticos. Chevalard introdujo en

1985 el concepto de "transposición didáctica"¹, que distingue tres niveles en el proceso de realización de la transposición: a) el concepto teórico que va a ser objeto de transposición y que pertenece al ámbito de la ciencia teórica; b) el objeto que se va a enseñar, resultado de una primera transferencia a partir del anterior, y que pertenece ya al ámbito de la didáctica; y c) el objeto de enseñanza, que es el texto pedagógico resultante de una transferencia efectuada sobre el objeto del nivel anterior.

H. G. Widdowson (1987:27) amplía el marco teórico de la enseñanza comunicativa de lenguas y propone lo que él llama "pragmática de la pedagogía", y establece una relación reflexiva entre la teoría y la práctica. En la pragmática de la pedagogía se distinguen dos procesos interdependientes: la apreciación y la interpretación. Según Widdowson (1987:28) *la apreciación se centra en la teoría y consiste en la interpretación de las ideas, realizada con ayuda de sus propios términos de referencia y en el contexto de la propia génesis teórica*, y el segundo proceso pragmático es la aplicación que *enlaza con la práctica*. La apreciación es responsabilidad de la lingüística aplicada, y la aplicación es el objeto de investigación de la didáctica de lenguas. La apreciación en lingüística aplicada no cobra validez hasta que sea incorporada al proceso de mediación que han de protagonizar y controlar los profesores. La experiencia empírica puede provocar una reformulación o un rechazo de la apreciación teórica, de modo que la enseñanza de lenguas es especialmente sensible y siempre se necesita la mediación pedagógica constante en el proceso de investigación y experimentación.

1.1. Adquisición de segundas lenguas

En la enseñanza de una lengua de especialidad, los estudiantes deben contar con un dominio relativo de la lengua meta. Este hecho hace que el profesor de español de una

¹ Citado por Martín Peris en Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, p.28

especialidad determinada, nunca pueda dejar de lado los aspectos de la lengua común. Por tanto, es imposible desvincular la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera común de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera de especialidad.

Hablando de la enseñanza y aprendizaje del EFE, sea cual sea el fin específico, este es ante todo la enseñanza y aprendizaje del idioma español. En cuanto a la enseñanza del español de los negocios a los chinos hablantes, el español es, sin duda ninguna, una lengua no nativa para los alumnos, es decir, segunda lengua (SL o L2) o lengua extranjera (LE). Nuestro interés de estudio se centra no solo en cómo se enseña el español de los negocios (desde una perspectiva metodológica), sino también en cómo se realiza el proceso del aprendizaje de ENE (desde el punto de vista del aprendiz). Para acceder a la correcta enseñanza, y también para facilitar y acelerar el aprendizaje de los alumnos, hemos de tomar el proceso de la adquisición de segundas lenguas (ASL) como la base y el punto de partida de la investigación.

1.2. Aprendizaje y adquisición

La primera definición del concepto de "adquisición" apareció en un estudio sobre el desarrollo lingüístico de L1 en 1968. Posteriormente, los trabajos de Stephen Krashen juegan un importante papel en la difusión del término "adquisición" y su correlativo, el aprendizaje. Desde los años 80, la teoría de adquisición de segundas lenguas de S. Krashen, conocida como Modelo del Monitor, ha tenido y sigue teniendo un gran impacto en la investigación y la enseñanza de lenguas. Krashen señala que el aprendizaje y la adquisición son dos procesos o formas diferentes de llegar a adquirir el dominio de una lengua.

La postura de Isabel Gargallo (1999:20) es muy próxima a la de Krashen y establece criterios sociolingüísticos, psicolingüísticos y educativos, para diferenciar los procesos de adquisición y aprendizaje como se muestran en la tabla:

CRITERIOS	ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
PSICOLINGÜÍSTICO	Proceso inconsciente.	Proceso consciente y guiado.
SOCIOLINGÜÍSTICO	Comunidad lingüística de la lengua meta.	Aula dentro de un centro educativo.
EDUCATIVO	No hay incidencia, ya que se desarrolla exclusivamente mediante la interacción con los hablantes nativos.	Actividades que potencian el uso y la reflexión sobre el funcionamiento del sistema.

Según Gargallo, la adquisición es un proceso espontáneo y consciente de internalización de un sistema lingüístico por la mera exposición natural con fines comunicativos, y sin atención expresa a la forma; mientras el aprendizaje es un proceso consciente de internalización de un sistema lingüístico y cultural mediante la instrucción formal en el aula.

Sin embargo, no todos los investigadores aceptan la distinción que existe entre adquisición y aprendizaje, como los autores mencionados anteriormente. Halliday (1993:113) dice que *no deberíamos aislar el aprendizaje de la lengua (sobre todo al usar la muy inapropiada metáfora de «adquisición de la lengua»)* de todos los otros aspectos del aprendizaje. Klein también prefiere usar el término 'adquisición', y tomar el término de 'aprendizaje' como una variante puramente estilística *dado que no existe evidencia clara de que los procesos sean básicamente diferentes, y dado que resulta poco útil no disponer de un concepto de rango superior.* (Klein, 1986:20)² En nuestra investigación de la enseñanza del EFE creemos que aprendizaje y adquisición son dos fases consecutivas del proceso de estudio, y coincidimos con Larsen-Freeman y Long

² Citado en Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, p.62

(1991:6): *preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término adquisición como el de rango superior, que abarca todas las situaciones.*

La ASL es un ámbito interdisciplinar en el que intervienen la psicolingüística, la sociolingüística etc. Según Susana Pastor Cesteros (2004, pág.101) la investigación en ASL abarca los siguientes aspectos:

- Las variables contextuales: si la lengua se adquiere en un contexto en el que aquella es la lengua ambiental, o en un contexto de lengua extranjera.
- Las variables del aprendiz: la edad, la formación en la propia lengua, la aptitud, la actitud, etc.
- Las variables de la motivación por el aprendizaje, que dependen tanto del aprendiz como de factores externos sociolingüísticos.

1.3. Segundas lenguas y lenguas extranjeras

Por lo que respecta al primer aspecto, cabe mencionar que hay una cuestión de las precisiones terminológicas entre L2 y LE, aprendizaje y adquisición: en muchos ámbitos de la investigación de lenguas, la elección de uno u otro de estos términos depende de la perspectiva desde la que se analiza cada situación concreta.

Desde una perspectiva sociolingüística, los elementos del entorno de aprendizaje se tienen que tomar en cuenta. Se denomina segunda lengua a aquella para cuyo aprendizaje el aprendiente tiene acceso a la comunidad de la lengua meta, y sin este acceso la lengua se define como lengua extranjera. Desde una perspectiva cronológica se denominan primera lengua, lengua materna, lengua nativa (también se llama L1 a la adquisición del lenguaje por parte del niño) y cualquier lengua que se aprende con posterioridad es lengua segunda.

La mayoría de los investigadores de ASL coincide en que una lengua que se adquiere en el entorno donde funciona como lengua nativa se denomina como lengua segunda, y el proceso de estudio es un proceso de adquisición, mientras que si una lengua se adquiere fuera del contexto natural, y se enseña en el aula, se considera como lengua extranjera, y el proceso, un proceso de aprendizaje.

Sin embargo, muchos teóricos de ASL creen que esta distinción entre adquisición y aprendizaje ha de ser superada. Como señala Larsen-Freeman D. y Long, M. (1994, pág. 17), *en realidad, ASL ha pasado a significar la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa*. Pastor Cesteros, S. (2004, pág. 100) también sostiene que *lo cierto es que ambos son usados indistintamente para referirse a cualquier de las dos circunstancias en que puede desarrollarse el contacto con la segunda lengua*. Por tanto, en nuestro trabajo. optamos por el uso indiscriminado de ambos términos, es decir, entre adquisición y aprendizaje.

1.4. Teorías generales de ASL

Las teorías de adquisición de una L2 se clasifican en tres grandes grupos: las teorías innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas

1.4.1. Teorías innatistas

1.4.1.1. La GU de Chomsky

Las teorías innatistas postulan que una dotación biológica innata hace posible el aprendizaje del ser humano. Entre las cuales, cabe destacar la teoría de Chomsky, quien sostiene que los seres humanos estamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua. Afirma que existe un dispositivo innato en nuestro cerebro, que es un dispositivo para la adquisición del

lenguaje humano y nos permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva.

También nos indica que el lenguaje no es algo aprendido; se adquiere porque estamos biológicamente dotados para ello, sin importar el grado de dificultad de la lengua. Esta dotación específica para la lengua, Chomsky la denomina la GU o gramática universal. Esta gramática universal consiste en un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos. Para Chomsky (1989:34), la adquisición del lenguaje es una función biológica innata de los seres humanos, pues *poseemos una propiedad mental o facultad que nos permite aprender la lengua de la comunidad en la que nos desarrollamos*. Esta facultad es una de las propiedades biológicas, heredadas, y genéticamente determinadas.

1.4.1.2. La Teoría del Monitor de Krashen

Otra teoría innatista que ha ejercido gran influencia en la investigación y enseñanza de una segunda lengua es el modelo de monitor de Stephen Krashen, basado en las siguientes cinco hipótesis.

➤ **Adquisición y aprendizaje:** Según Krashen, en el proceso de la apropiación de una segunda lengua existen dos sistemas separados de conocimiento subyacentes a la actuación en L2: el conocimiento aprendido y el conocimiento adquirido que se almacenan por separado. La adquisición es un proceso inconsciente. En una comunicación real se desarrolla, por parte del individuo, la competencia lingüística sin esfuerzo consciente ni énfasis en el aspecto formal de la lengua. El aprendizaje es un proceso consciente. Mediante el estudio del conocimiento formal de la lengua meta, el individuo tiene capacidad de explicar las reglas gramaticales y dar un discurso poco fluido en la lengua meta.

➤ **El monitor:** Para Krashen, la habilidad de producir frases en una lengua extranjera se debe a la competencia adquirida, pero la función del

conocimiento consciente de las reglas gramaticales, o sea, el aprendizaje, es actuar en la producción de los enunciados como un monitor y un corrector antes o después de que las locuciones generadas mediante el conocimiento "adquirido" se conviertan en producción ("output"). Krashen señala que el monitor solo puede llevarse a cabo cuando se dan estas dos condiciones: a) el hablante necesita querer corregirse, es decir, pone énfasis en la forma; b) el hablante debe conocer las reglas gramaticales.

➤ **El orden natural:** Krashen supone que, en la adquisición de estructuras gramaticales de una lengua extranjera, existe un orden previsible, al igual que en la adquisición de reglas de la lengua materna, pero este orden no es el mismo en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua. Este orden es el mismo para adultos y para niños y se hace patente en las actividades de comunicación, pero no en las actividades lingüísticas cuya atención está en la forma.

➤ **Caudal lingüístico (*input*):** Esta hipótesis que se toma como el eje de toda la teoría de Krashen y explica el modo en el que se produce la "adquisición". Para él, la adquisición de una segunda lengua solo ocurre cuando el individuo está expuesto a una aportación de caudal lingüístico (*input*), es decir, a las muestras de la lengua meta. Este *input* debe contener rasgos gramaticales que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística para que el aprendiente "adquiera" esos rasgos. Krashen define el nivel actual del aprendiente como *i* y el *input* ideal como *i+1*. La parte de caudal que sobrepasa la capacidad de comprensión del aprendiente sería adquirida con la ayuda del contexto proporcionado, de las informaciones extralingüísticas, del conocimiento del mundo y del conocimiento lingüístico adquirido previamente por el aprendiente. Según Krashen, la hipótesis del caudal lingüístico genera dos afirmaciones: a) El habla no se puede enseñar directamente porque es el resultado de la adquisición, y surge por sí misma como resultado de la competencia adquirida

mediante el *input* comprensible; b) Si el *input* es comprendido y suficiente, se facilita automáticamente la gramática.

➤ **El filtro afectivo:** Se refiere a los factores afectivos que influyen en la adquisición que son: a) La motivación; b) La auto-confianza; c) La ansiedad. Por un lado, estos elementos pueden dificultar la adquisición, y por otro lado, la adquisición de L2 se facilitará con estas condiciones psicológicas favorables. Para Krashen, estos factores están directamente relacionados tanto con el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua como con los resultados obtenidos a lo largo y al final de este proceso. Se trata de un mecanismo que determina el éxito de la "adquisición" de L2.

Desde nuestro punto de vista, la teoría del monitor de Krashen es de gran relevancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ellis (1990:58) hace un resumen de la relación entre la teoría y la enseñanza de lenguas de la siguiente manera:

- El principal objetivo de la enseñanza de lengua es el de suministrar caudal comprensible para facilitar la "adquisición".
- La enseñanza debe ser considerada como una preparación para la "adquisición" en su sentido más amplio (que se produce por otros medios más allá de la clase).
- El profesor debe asegurarse de que los aprendientes no se sientan ansiosos o se pongan a la defensiva.
- La enseñanza de la gramática debe limitarse a formas simples, y su objetivo reside en capacitar al aprendiente para que aplique el monitor.
- Los errores no deben ser corregidos cuando el objetivo es la "adquisición" pero sí cuando es el "aprendizaje".

1.4.2. Teorías medioambientales

Las teorías medioambientalistas de aprendizaje sostienen que para el aprendiente de lenguas, el entorno en el que se vive y las relaciones sociales, son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza. Según estas teoría, los individuos que se encuentran en una situación de obligada adquisición de una segunda lengua buscan la comunicación básica sin preocuparse por la corrección lingüística.

Entre las teorías medioambientalistas figura la hipótesis de la pidginización creada por Schumann, quien fue el primero en establecer una teoría ambientalista aplicable a la ASL. Schumann desarrolla su investigación a partir de los resultados del estudio de inglés de un inmigrante costarricense en EEUU, Alberto. Su conocimiento de inglés había avanzado muy poco en los nueve meses que duró el estudio. Schumann consideró que la explicación más probable debía estar en la distancia social y psicológica que Alberto mantenía en relación con los hablantes de la lengua meta. Schumann sostiene que la distancia social y psicológica influye en la adquisición de la L2 en la población inmigrada por dos razones: los aprendientes tienen contacto limitado con la lengua meta y además, el grado de input que está disponible no es tampoco elevado.

Según Schumann, la distancia sociológica consta de ocho factores: dominancia social, patrón de integración, cerrazón, cohesión, tamaño, congruencia cultural, actitud y duración prevista de la residencia. La distancia psicológica comprende cuatro factores afectivos: choque lingüístico, choque cultural, motivación y permeabilidad del ego. La teoría de *pidgin* de Schumann nos demuestra que el nivel de éxito en el aprendizaje de la L2 está condicionado por la forma en que los aprendices de segundas lenguas consigan aculturizarse, social y psicológicamente, al grupo de la lengua meta.

1.4.3. Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas se centran en los actos comunicativos que establece el aprendiente en su interacción mediante la L2. Tienen en cuenta tanto factores innatos

como los medioambientales para explicar cómo se produce la adquisición de una lengua. El interés de investigación de este ámbito consiste en, por un lado, buscar las características del buen aprendiente y del contexto ideal de aprendizaje, y por otro lado, describir las características del *input* del aprendiente. A continuación vemos dos de estas teorías más importantes.

1.4.3.1. La Teoría Funcional-tipológica de Givón

La teoría funcional-tipológica surgió, en principio, para estudiar cambios de sintaxis diacrónica. Talmy Givón propone que en cualquier situación de variación o de cambio lingüístico, los hablantes y sus correspondientes sistemas lingüísticos pasan de un modelo pragmático de comunicación basado en el discurso a un modelo más sintáctico. El modelo de Givón se conoce como la Gramática Funcional Tipológica (GFT) y tiene como objeto de estudio la actuación, no la competencia. Reconoce la continuidad entre la información lingüística y la pragmática, y entre el conocimiento lingüístico y el extralingüístico. Para Givón (1993 vol 1: 21), la lengua se utiliza con propósitos muy diversos. Además de las dos grandes funciones del lenguaje, a saber, la representación de la experiencia y la comunicación con los demás, el uso de la lengua tiene otras funciones, tales como el mantenimiento de la cohesión cultural y social de una comunidad, el establecimiento de relaciones interpersonales y el uso con fines estéticos. El fin primordial de la lengua es servir de medio de interacción social y de soporte cognitivo.

1.4.3.2. El Modelo Multidimensional

El modelo multidimensional fue creado por un grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo en su proyecto llamado ZISA (acrónimo del alemán Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter). El modelo se llama multidimensional porque distingue dos dimensiones: la evolutiva y la variacional. La

dimensión del desarrollo es una de los principales áreas de atención en los estudios del grupo ZISA. En un periodo inicial de aprendizaje, la producción de los aprendientes consistía en palabras y fórmulas aisladas. Después de este periodo inicial, tanto niños como adultos seguían una misma secuencia evolutiva de cinco etapas, en las cuales las reglas de interlengua se mantenían y se acumulaban en lugar de ser abandonadas. Si bien las secuencias evolutivas de una interlengua se consideran invariables, los aprendientes individuales siguen rutas distintas en la ASL. Los aprendientes que muestren una orientación “simplificadora” suelen omitir con mayor frecuencia varios elementos gramaticalmente obligatorios, pero comunicativamente redundantes para favorecer la efectividad comunicativa, mientras que los de orientación integradora tienden a producir elementos gramaticalmente obligatorios en exceso, principalmente en el grado en que muestren una orientación predominantemente. Mientras las secuencias de desarrollo son invariables, la orientación de un mismo aprendiente puede cambiar con el tiempo o según el contexto lingüístico, pero es independiente del estadio evolutivo en que se encuentre.

Las investigaciones del modelo multidimensional pueden ayudar a los profesores en la enseñanza a aceptar la imposibilidad de aprender y enseñar lo que se sitúa por encima del nivel de desarrollo del aprendiente. También implican para la enseñanza considerar que cada aprendiente sigue caminos diferentes en el proceso de adquisición de lenguas, por eso, en el proceso de la enseñanza, se debe incluir variables sociales y psicológicas para satisfacer diferentes necesidades.

1.5. Metodologías cualitativas y cuantitativas (de ASL)

En el campo de la investigación de ASL hay diversas metodologías. Las dos que se aluden con más frecuencia son: el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo. Larsen-Freeman D. y Long, M. (1994, pág. 20) presenta los dos métodos del siguiente modo:

La metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque solo observa aquello que está presente, es decir, los datos, que pueden variar en el transcurso de la observación. Un estudio cuantitativo, por otro lado, se tipifica como un experimento diseñado para comprobar hipótesis, que emplea procedimientos objetivos y análisis estadísticos apropiados.

Según los mismos autores también existen otros métodos de investigación de ASL con sus propias características que son:

- **Introspección:** el método más radicalmente cualitativo en el que los aprendientes examinan su propio comportamiento bajo la dirección del investigador.
- **Observación participativa:** los investigadores toman parte en las actividades que están estudiando. El estudio se realiza en función de lo que observan y experimentan.
- **Observación no participativa:** los investigadores observan las actividades sin implicarse directamente en ellas.
- **Descripción focalizada:** los investigadores que utilizan esta metodología pretenden reducir el ámbito de estudio a un conjunto concreto de variables, a un plano lingüístico específico, o al estudio de un problema en particular. Los estudios descriptivos focalizados de naturaleza correlativa pretenden determinar si existe alguna relación entre dos fenómenos y, en caso de que la haya, qué grado de relación hay.
- **Experimento:** en un experimento real los investigadores establecen una relación causal entre un tratamiento específico y una consecuencia respondiendo a dos requisitos: debe haber al menos dos grupos, uno de control y otro experimental; los individuos se distribuyen por grupos al azar. La idea

fundamental de esta metodología es tratar a dos grupos de individuos de distinta manera asegurando que no haya otras variables que los distingan, para determinar al final si existe una relación causa-efecto entre el tratamiento y los resultados.

- **Pre-experimento y cuasi-experimento:** como indican los nombres, son dos métodos de investigación que se aproximan cada vez más al experimento real. En el caso de no cumplir los dos requisitos del experimento real se denomina metodología pre-experimental. Aunque no se puede sacar una afirmación de carácter causal, este método también ofrece aportaciones valiosas sobre la ASL. El método cuasi-experimento se acerca más al experimento real porque satisface uno de los dos requisitos.

Con respecto a las relaciones que tienen estos métodos y las metodologías cualitativa y cuantitativa, puede mostrarse poniendo los dos paradigmas, cualitativo y cuantitativo, en los dos lados como sigue:

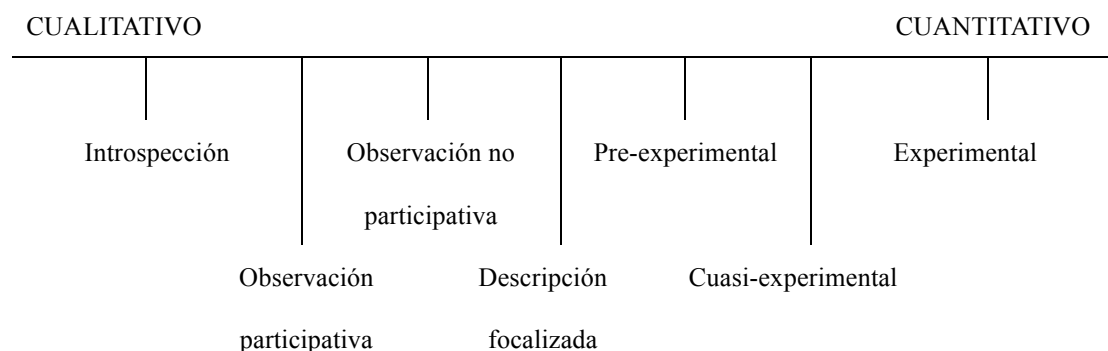


Figura Continuo cualitativo-cuantitativo de metodología de investigación ASL

Larsen-Freeman D. y Long, M. (1994, pág. 24)

Todas las metodologías de la investigación de ASL cuentan con sus propios rasgos, no obstante, como señalan Larsen-Freeman D. y Long, M. (1994, pág. 32) *no existe ninguna razón para pensar que estos rasgos no puedan intercambiarse y dar como*

resultado una combinación o hibridación de metodología. Cuando diseñamos las metodologías de investigación, siempre hemos de tener claro que los métodos son complementarios, no inflexibles.

2. Enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera

2.1. Las cuatro destrezas lingüísticas para el aprendizaje de LÉs

El objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es siempre el planteamiento de la competencia comunicativa mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, a saber: escuchar, hablar, leer y escribir. A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas hemos de tomar las cuatro destrezas de manera integrada, pero también nos conviene insistir más en una o dos destrezas dependiendo del perfil de los alumnos y los objetivos del programa concreto.

2.1.1. Microdestrezas de la comprensión auditiva

Según Anderson y Lynch (1988), la comprensión auditiva se puede distinguir en audición recíproca y audición no recíproca. La audición recíproca son tareas auditivas en las que el oyente y el hablante pueden comunicarse entre sí y negociar el contenido de la interacción. La audición no recíproca es en la que la transmisión de información es unidireccional. Los mismos autores también señalan que para desarrollar la comprensión oral, el oyente tiene que contar con otros conocimientos y habilidades no lingüísticos, tales como la razón apropiada para escuchar, conocimientos culturales y sociales, y conocimientos previos pertinentes. Para una comprensión auditiva satisfactoria, el oyente ha de tener las siguientes habilidades, según resume David Nunan (2002, pág 26):

- la habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frases significativas;
- relacionar el mensaje de entrada con los propios conocimientos previos;

- identificar la intención retórica y funcional de un enunciado o de partes de un texto oral;
- interpretar el ritmo, la acentuación y la entonación para identificar la clave de la información, así como el tono emocional y la actitud;
- extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios sin necesidad de entender todas las palabras.

2.1.2. Microdestrezas de la expresión e interacción oral

Entre las cuatro destrezas lingüísticas, la expresión oral es sin duda la habilidad más importante, no solo porque el objetivo final del aprendizaje de lenguas extranjeras es la comunicación, sino también porque es la destreza que depende más de las prácticas e interacciones en el aula, si la comparamos con las otras tres habilidades que de forma autónoma se pueden practicar por los alumnos fuera del aula. Así, sobre todo para los aprendices, tales como los alumnos chinos, que aprenden la lengua extranjera fuera del contexto natural, la expresión oral es la destreza a la que más atención hemos de prestar en la realidad didáctica.

Para poder diseñar las actividades orales realizadas en el aula, hemos de conocer la naturaleza de la expresión oral. Bygate (1987) la distingue en dos bloques que incluyen habilidades perceptivo-motoras y habilidades interactivas. Las habilidades perceptivo-motoras se refieren a la utilización correcta de los sonidos y estructuras de la lengua, es decir, las prácticas fonéticas y gramaticales tales como el seguimiento de diálogos modelo, prácticas de estructuras, ejercicios de repetición oral, etc. Mientras tanto, las habilidades interactivas se relacionan con la utilización de las habilidades perceptivo-motoras con el propósito de comunicarse, tales como conocer las pautas conversacionales de la segunda lengua que varían según culturas, saber cómo iniciar una conversación, cómo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo interrumpir y cuándo terminar una conversación etc. En fin, son las microdestrezas que

necesita el alumno para comunicarse con éxito y de forma eficaz.

Según Nunan (2002), para conseguir una comunicación oral satisfactoria, los aprendientes deben desarrollar las siguientes habilidades:

- la habilidad para articular los componente fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión;
- el dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación;
- un nivel aceptable de fluidez;
- las habilidades transaccionales e interpersonales;
- la habilidad para sucederse en los turnos largos y cortos de la expresión oral;
- la habilidad para desenvolverse en la interacción;
- la habilidad para negociar el significado;
- la habilidad de saber escuchar en una conversación;
- la habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación;
- la utilización de fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados.

2.1.3. Microdestrezas de la comprensión lectora

El desarrollo de la destreza de comprensión lectora ocupa un papel relevante en el aprendizaje de SLs, sobre todo en las aulas basadas en los métodos tradicionales. Sin embargo, hemos de tomar en cuenta que la competencia lectora no significa solo la capacidad de dar respuestas correctas a las preguntas planteadas. En realidad, la lectura no es un proceso individual, sino un proceso interactivo entre el lector y el texto sobre un tema determinado. Susana Pastor (2004, pág. 200) la denomina del siguiente modo:

la comprensión lectora...no se trata en absoluto de un proceso de recepción pasiva, sino que cuando leemos (y lo hacemos siempre con una motivación determinada),

vamos almacenando la información que recibimos, poniéndola en relación con la que ya tenemos, reestructurándola y haciendo previsiones sobre lo que leeremos a continuación.

Por tanto, para una comprensión lectora satisfactoria, no es suficiente solo implicar la habilidad de utilizar los conocimientos gramaticales y las técnicas específicas de leer, sino que también es relevante que el lector disponga de conocimientos previos, tales como conocimientos socioculturales y conocimientos relacionados con el tema del que se esté tratando. Como apunta Nunan (2002), *el buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia*.

2.1.4. Microdestrezas de la expresión escrita

A diferencia de hablar y escuchar, la expresión escrita es una habilidad que se usa con menos frecuencia en la vida cotidiana, por lo tanto es una destreza que exige una enseñanza más explícita y entrenamiento formal por parte del profesor, sobre todo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, porque la expresión escrita tiene que seguir una modalidad lingüística más formal y estándar que la oral. Básicamente aprender a escribir requiere las siguientes microdestrezas de acuerdo con lo resumido de S. Pastor (2004, pág. 206):

- Microhabilidades psicomotoras, que tienen que ver, en el caso de las segundas lenguas, con la adquisición de ortografía.
- Microhabilidades cognitivas, tales como conocer los tipos de texto, reconocer la situación comunicativa, planificar el contenido del mensaje, la revisión de lo escrito etc.

Para la enseñanza y el aprendizaje del español de los negocios, sin duda alguna, se requiere el dominio integral de las cuatro destrezas. En cuanto a la enseñanza del ENE

a los alumnos chinos, nos centraremos en el desarrollo de la destreza de expresión oral, cuyo tema se tratará en el capítulo II.

2.2. Estrategias de aprendizaje

2.2.1. Concepto de estrategias de aprendizaje

El interés por las estrategias de aprendizaje tiene dos fuentes distintas: una es la investigación sobre ASL y la otra deriva de la investigación en psicología cognitiva. Los primeros estudios sobre las estrategias que puede utilizar el aprendiente para adquirir conocimientos de una segunda lengua los realizó Rubin en los años setenta y establece una lista del buen aprendiente de lenguas como sigue³:

- Está dispuesto a hacer conjeturas y consigue hacerlas con bastante aproximación;
- Tiene un fuerte impulso hacia la comunicación;
- Con frecuencia no se siente inhibido por sus carencias en la segunda lengua y se arriesga a cometer errores;
- Está dispuesto a prestar atención a la forma;
- Practica mucho;
- Monitoriza su discurso y lo compara con la norma nativa,
- Presta atención al significado en su contexto social.

Gargallo (1999:38) define el concepto de estrategias de aprendizaje como: *conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice*. De estos planes, mecanismos u operaciones mentales Fernández López (1996:5) los divide en dos grupos según el grado de mayor o menor conciencia o

³ Citado por Martín Peris, E. (1996) en *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, tesis doctoral, p.156

intencionalidad:

Sin entrar en la disquisición de las diferentes propuestas, creemos que se puede trazar una línea con dos polos, de menor a mayor consciencia o intencionalidad, para diferenciar aquellos mecanismos, operaciones mentales que rigen los procesos humanos del aprendizaje, y que habitualmente actúan de forma inconsciente, de los recursos, técnicas, procedimientos, trucos, que si no son intencionados, sí podemos reconocer fácilmente en una introspección sobre nuestra forma de aprender..

Las estrategias se usan para facilitar el aprendizaje. Gargallo (1999:38) postula que hay *estrategias universales* que sirven para el aprendizaje de cualquier cosa , y también hay otras estrategias que se aplican al aprendizaje de lenguas, por ejemplo, las estrategias comunicativas. Aprender una lengua es aprender a comunicarse con ella. Las estrategias para el aprendizaje de una lengua estarán en función de entender, expresar o interaccionar. Tal como señala Fernández López (2004: 412), *vamos a necesitar tanto estrategias generales o comunes a otro tipo de aprendizaje (de tipo cognitivo o afectivo, por ejemplo) y otras específicas, que son las que conocemos como las propiamente comunicativas.*

2.2.2. Tipologías de estrategias de aprendizaje

Existe un gran número de clasificaciones de estrategias debido a los diferentes criterios. A continuación ofrecemos las de mayor interés para la enseñanza y aprendizaje de lenguas por su carácter global y de síntesis.

2.2.2.1. Clasificación de O'Malley y Chamot

O'Malley y Chamot clasifican las estrategias del aprendiente en estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación y producción. Las primeras se centran en la

adquisición de la lengua, y las segundas en el uso de la lengua. Las estrategias de aprendizaje se clasifican en un esquema que recoge tres categorías de estrategias de aprendizaje, según el nivel o el tipo de procesamiento implicado en ellas:

- Metacognitivas: implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, su planificación, monitorización y evaluación.
- Cognitivas: implican la interacción con el material que hay que aprender, su manipulación física o mental o la aplicación de determinadas técnicas a la tareas de aprendizaje.
- Socio-afectivas: Implican la interacción con otras personas, así como el control del propio estado emotivo-afectivo, para apoyar el proceso de aprendizaje.

A través de una serie de estudios, O'Malley y Chamot consiguieron información muy precisa acerca de las estrategias que utilizan los estudiantes de segundas lenguas y de lenguas extranjeras y comprobaron que los estudiantes más eficientes usaban una mayor variedad de estrategias para ayudarse a realizar las tareas, mientras que los menos eficientes usaban menos estrategias y con menor frecuencia, y además las usaban de forma inapropiada.

2.2.2.2. Clasificación de A. Wenden

A. Wenden clasifica las estrategias de aprendizaje en los siguientes grupos⁴:

- **Estrategias cognitivas:** sirven para centrar la atención en determinados aspectos de la información que obtienen, para hacer comprensible el caudal, para conservar o almacenar para usos futuros lo que se ha entendido y para

⁴ Adaptado de Martín Peris, E. (1996) en *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, tesis doctoral, p.163-164

desarrollar una mayor facilidad en el uso de lo que se ha aprendido.

- **Estrategias de comunicación:** se aplican cuando el aprendiente se encuentra con dificultades en su repertorio lingüístico.
- **Estrategias de práctica global:** a diferencia de las cognitivas y las comunicativas, no se centran en aspectos particulares del aprendizaje o uso de la lengua, sino en el aprovechamiento de los recursos de su entorno para un mejor aprendizaje de la L2.
- **Estrategias metacognitivas:** mediante ellas los aprendientes controlan, regulan y se autodirigen en el aprendizaje. Pueden ser de planificación, de monitorización o de control de resultados.

2.2.2.3. Clasificación de R. Oxford

La clasificación que proporciona Rebecca Oxford goza de mayor acogida por parte de los investigadores en lingüística aplicada. La tipología de estrategias de aprendizaje que establece Oxford (1990 apud Gargallo 1999: 41) intenta reflejar emociones, cognición y placer de los hablantes para poder lograr la competencia comunicativa. Oxford divide las estrategias en dos grandes grupos: Estrategias Directas y Estrategias Indirectas. Cada grupo contiene tres subgrupos.

Las estrategias directas implican el uso de la lengua meta a través de procesos de memoria, cognición y de compensación, mientras las estrategias indirectas, ayudan al alumno a controlar su propia cognición, a regular sus emociones, motivaciones y actitudes, y a aprender a partir de la interacción con otros mediante procesos metacognitivos afectivos y sociales. Veámos unos ejemplos en la tabla siguiente⁵:

Estrategias de aprendizaje

⁵ Adaptado de Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros, pág. 41

Estrategias directas	Estrategias indirectas
<p style="text-align: center;">DE MEMORIA</p> <p>(Para retener y acordarse de las nuevas informaciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear asociaciones mentales ✓ Asociar imágenes y sonidos ✓ 3. Dar respuestas físicas 	<p style="text-align: center;">METACOGNITIVAS</p> <p>(Para coordinar el proceso de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Delimitar lo que se va a aprender ✓ Ordenar y planear lo que se va a aprender ✓ Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones
<p style="text-align: center;">COGNITIVAS</p> <p>(Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Practicar los contenidos comunicativos ✓ Codificar y decodificar mensajes ✓ Analizar y razonar ✓ Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla 	<p style="text-align: center;">AFECTIVAS</p> <p>(Para regular las emociones)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reducir la ansiedad ✓ Animarse ✓ Controlar las emociones
<p style="text-align: center;">COMPENSATORIAS</p> <p>(Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adivinar el sentido ✓ Resolver problemas de comunicación <p>(Estrategias de comunicación)</p>	<p style="text-align: center;">SOCIALES</p> <p>(Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones ✓ Interactuar con hablantes nativos y hablante no nativos. ✓ Empatizar con los demás

Para concluir, Oxford considera que todas las estrategias son importantes. Lo ideal sería desarrollar cada una de ellas sin que predominen unas sobre otras. Cuantas más estrategias utilice el alumno, más exitoso será el aprendizaje de una lengua. Las estrategias que propone Oxford fomentan la autonomía del alumno y también favorece la labor del profesor ampliando el rol de mediador y motivador del estudio del alumno.

2.2.2.4. Clasificación de S. Fernández

El objeto de nuestra investigación se centra en la enseñanza de lengua extranjera cuyo objetivo final es la comunicación, así que necesitamos conocer y aplicar las estrategias que facilitan la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje. A continuación se presenta la clasificación que propone S. Fernández, quien organiza las estrategias en tres apartados: de comprensión, de interacción y de expresión:

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

PLANIFICAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír o leer. ✓ Formar hipótesis en cuanto al contenido y a la organización. ✓ Formar hipótesis a partir del contexto y a partir de la forma. ✓ Tener una actitud positiva de éxito para la comprensión de mensajes. ✓ Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos del mismo.
REALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intentar captar, primero, el sentido general, y detenerse después en puntos concretos. ✓ Prestar atención a los diferentes elementos paralingüísticos y

	extralingüísticos.
	✓ Deducir el significado o el asunto de un texto o discurso a partir del contexto o de la situación.
	✓ Inferir la relevancia de cada una de las partes del discurso.
EVALUAR	✓ Contrastar las hipótesis y corregirlas. ✓ Indicar lo que no se entiende. ✓ Solicitar o intentar la clarificación de un mensaje. ✓ Valorar la satisfacción de necesidades que aporta la lectura y los progresos en la comprensión de textos.

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA

PLANIFICAR	✓ Reconocer la importancia de ser capaz de expresarse en español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación. ✓ Mostrar interés en comunicarse con nativos. ✓ Encuadrar la situación comunicativa (locutores, tipos de intercambios). ✓ Preparar los intercambios. ✓ Memorizar frases corrientes.
REALIZAR	✓ Utilizar procedimientos simples para comenzar, seguir y terminar una conversación. ✓ Intervenir en una discusión y tomar la palabra con una expresión adecuada. - Resumir una conversación para focalizar el tema. ✓ Solicitar ayuda.
EVALUAR Y CORREGIR	✓ Confirmar la comprensión mutua. ✓ Facilitar el desarrollo de las ideas, reformulando el enunciado.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

PLANIFICAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prever y ensayar la forma de comunicar los puntos importantes. ✓ Tener en cuenta a los interlocutores para preparar tanto el contenido como la forma. ✓ Localizar recursos. ✓ Reajustar la tarea.
REALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprovechar todos los conocimientos previos. ✓ Estar atento a la adecuación de la producción dependiendo de la situación concreta. ✓ Organizar el contenido, realizar esquemas. ✓ Observar y reconocer la estructura de los diferentes discursos. ✓ Buscar palabras de significado próximo para suplir alguna carencia. ✓ Crear palabras por analogía, parafrasear, definir, hacer dibujos. ✓ Sortear las dificultades con diferentes recursos. ✓ Utilizar gestos interrogativos cuando no se está seguro de la corrección o adecuación.
EVALUAR Y CORREGIR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprobar o valorar si hay comprensión. ✓ - Corregir malentendidos. ✓ - Releer para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc. ✓ - Llegar a encontrar placer en la expresión escrita en la nueva lengua. ✓ - Intentar expresarse en la lengua extranjera de una forma

2.3. Motivación en el aprendizaje de L2 y LE

Sin duda alguna, la motivación es uno de los factores más importantes y más determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según R. Gardner y E. Lambert, cuanto mayor sea la motivación, mejor será la actitud hacia el aprendizaje y también más eficaz será el rendimiento. En el *Marco común europeo de referencia* se reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.⁶

En los últimos años, el estudio de los factores afectivos ha sido cada vez más importante en los contextos formales de aprendizaje, entre los cuales la motivación es uno de los factores afectivos que más preocupa a los profesores, porque durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, un profesor puede tomar decisiones basándose en muchos factores, tales como qué materiales didácticos utilizar, qué metodología aplicar, o qué actividades realizar en el aula, pero es difícil decidir si el alumno quiere aprender o no, es decir, si está motivado para el estudio o no lo está.

Además, para el aprendizaje del español de negocios de los alumnos chinos se lleva a cabo en el contexto institucional, es decir, el uso de la lengua se realiza en clase simulando las situaciones reales; es el motor del aprendizaje y la motivación se

⁶ CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya, pág. 103

convierte en un factor relevante y una de las cuestiones más importantes y más difíciles de solucionar en la enseñanza y aprendizaje del español con fines profesionales.

2.3.1. Motivaciones intrínseca y extrínseca

Las primeras investigaciones en la motivación humana para aprender se centraban en la teoría *reducción del impulso*. Murray identificó las necesidades biológicas humanas y muchas otras necesidades básicas humanas, tales como la necesidad de asociarse con la sociedad, la necesidad de dominar a otros, la necesidad de comprender el mundo etc. Señalaba que *estas necesidades provocaban tensiones interiores que tenían que ser liberadas. La motivación se definía en función de la «urgencia», esto es, el impulso por liberar la tensión y satisfacer las necesidades.*⁷

Cuando decidimos hacer algo, existen motivos que nos impulsan a realizarlo. El motivo puede venir del interés real que una persona tiene en la actividad, o también puede venir de la probabilidad de obtener lo que se quiera si se realiza la actividad concreta. Por tanto, los psicólogos cognitivos distinguen los motivos en dos clases distintas, a saber: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Williams, M. y Burden, R. (1999, pág. 131) denominan los dos tipos de motivaciones del siguiente modo:

...cuando el único motivo para realizar un acto es conseguir algo fuera de la actividad misma, como aprobar un examen u obtener recompensas económicas, es posible que la motivación sea extrínseca. Cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer, y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, entonces, es posible que la motivación sea intrínseca.

Los dos autores también apuntan que la distinción entre los dos tipos de motivaciones

⁷ Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press, citado por Williams, M. and Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, pág. 121

no es cerrada. En realidad, muchas acciones están provocadas por una mezcla de la motivación intrínseca y extrínseca. Sin embargo, algunos teóricos de psicología cognitiva consideran que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca son dos extremos de un continuo. Entre ellos cabe mencionar la investigación de Susan Harter sobre las diferencias de motivaciones entre distintos alumnos. Harter distingue la motivación en cinco dimensiones separadas, como se demuestra en la siguiente figura:

INTRÍNSECO		EXTRÍNSECO	
Preferencia por el desafío	versus	Preferencia por el trabajo fácil	
Curiosidad/interés	versus	Satisfacción del profesor/obtención de notas	
Dominio independiente	versus	Dependencia del profesor para solucionar los problemas	
Juicio independiente	versus	Confianza en el juicio del profesor respecto a lo que hay que hacer	
Criterios internos para el éxito	versus	Criterios externos para el éxito	

Figura Dimensiones de las motivaciones intrínseca y extrínseca (Harter 1981)

De acuerdo con la mayor parte de las investigaciones realizadas en este campo, se sugiere proponer tareas que calen en la motivación intrínseca de los alumnos a lo largo de la docencia teniendo en cuenta el interés, la curiosidad, el desafío, el desarrollo de las competencias y el juicio independiente.

2.3.2. Motivación en el aprendizaje de L2 y LE

Desde la perspectiva sociolingüística, el aprendizaje de lenguas no es solo el simple aprendizaje de destrezas lingüísticas o de gramática, también implica el aprendizaje de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser. En cuanto a la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de

lenguas extranjeras Stevick (1980: 4)⁸: «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Los factores individuales se refieren a la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación etc.

Muchos autores han tratado de definir el concepto de motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas, entre los cuales el *modelo socioeducativo* de aprendizaje de idiomas de Gardner R. ha tenido gran influencia en la investigación sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas. Gardner fue uno de los pioneros en señalar la motivación como factor de éxito en el aprendizaje de lenguas. El *modelo socioeducativo* de Gardner (1985) incluye los siguientes factores: las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje (actitudes hacia el profesor y la asignatura), su capacidad integradora y su motivación. Entre ellos, destaca que el factor principal del modelo es la motivación.

Desde el punto de vista del enfoque pedagógico, Zoltán Dörnyei (2008, pág. 40) conceptualiza el modelo de motivación en el ámbito de las L2 y LE a tres niveles:

- **El nivel de la lengua:** incluye los componentes de la cultura, la comunidad, los valores intelectuales y pragmáticos y los beneficios asociados con la lengua.
- **El nivel del alumno:** engloba las características individuales que el alumno aporta al proceso de aprendizaje, más en concreto, la *confianza en sí mismo*.
- **El nivel de la situación de aprendizaje:** se asocia con *componentes de la motivación relacionados específicamente con la asignatura* (los relativos al programa de la misma, los materiales didácticos, el método pedagógico y las

⁸ Citado por Jane Arnold Morgan en *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

tareas de aprendizaje); *componentes de la motivación relacionados específicamente con el profesor* (los ligados al impacto que tienen la personalidad, la conducta y el método y estilo pedagógico del profesor sobre la motivación); *componentes de la motivación relacionados específicamente con el grupo* (los que hacen referencia a las características del grupo de alumnos).

2.3.3. Componentes básicos de la enseñanza motivadora

Hemos presentado distintos conceptos y modelos de motivación en la enseñanza y aprendizaje de L2 y LE. Ahora bien, hemos de conocer las estrategias concretas de cómo motivar a los alumnos en el aula y cómo mantener y proteger la motivación generada a lo largo del proceso de aprendizaje de idiomas, que es particularmente importante para el estudio en el contexto del aula. Dörnyei (2008, pág. 53) propone las estrategias de motivación para llevarse a cabo en la práctica didáctica, como se muestra en la siguiente figura:

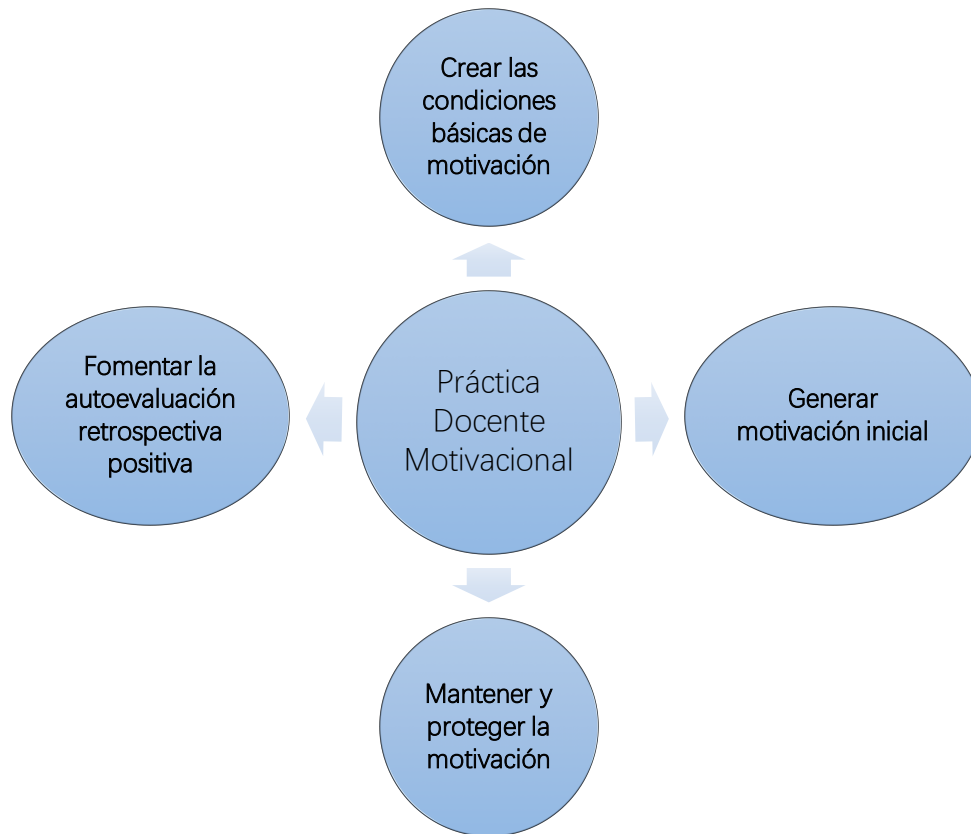


Figura X. Unidades básicas de la enseñanza motivadora en el aula

Zoltán Dörnyei (2008)

A continuación, veamos los componentes que contiene cada unidad:

- Crear las condiciones básicas de motivación
 - Conductas docentes apropiadas
 - Ambiente agradable y de apoyo en el aula
 - Grupo de alumnos cohesionado con normas de grupo apropiados
- Generar motivación inicial
 - Mejorar las actitudes y valores de los alumnos hacia la L2
 - Aumentar la esperanza de éxito de los alumnos
 - Aumentar la orientación a objetivos de los alumnos
 - Hacer que los materiales didácticos sean relevantes para los alumnos
 - Generar creencias realistas en los alumnos

- Mantener y proteger la motivación
 - Hacer que el aprendizaje sea agradable y estimulante
 - Presentar las tareas de forma motivadora
 - Establecer objetivos específicos para el alumno
 - Proteger la autoestima del alumno e incrementar la confianza en sí mismo
 - Dejar que los alumnos mantengan una imagen social positiva
 - Generar autonomía en el alumno
 - Fomentar estrategias de automotivación
 - Promover la cooperación entre los alumnos
- Fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva
 - Promover las atribuciones motivadoras
 - Proporcionar retroalimentación motivadora
 - Incrementar la satisfacción del alumno
 - Ofrecer recompensas y poner notas de manera motivadora

3. La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos

El análisis de la enseñanza-aprendizaje de ENE se enmarca en un campo avanzado y muy fructífero en los últimos años, que es la enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos (EFE), cuyo comienzo se remonta a los 80 del siglo pasado cuando España ingresó en la Comunidad Económica Europea – hoy Unión Europea –, en 1986. Luego en 1987 se celebró el V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Con Fines Específicos. A partir de ese momento, la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos se abre camino cada vez con más fuerza. Dentro de esta nueva vía de acercamiento a las lenguas extranjeras, el estudio de los aspectos de negocios y de la economía es el que más interés despierta, por la importancia que tienen los intercambios económicos entre los distintos

países.

3.1. Lengua de especialidad

3.1.1. Semántica estructural y lengua de especialidad

El método científico “estructuralismo” nace con la publicación del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure. El sistema estructural, que se define como un conjunto de elementos estructurados en el que cada uno de ellos se define por su relación con los demás, se explica no solo por la suma de sus elementos, sino también por las relaciones que estos elementos mantienen entre ellos. Por lo que se refiere a la semántica estructural, el postulado básico surge cuando Eugenio Coseriu publica su famosa obra *Principios de semántica estructural* en los años sesenta del siglo XX. En este libro, el gran lingüista expone cómo se pueden aplicar las ideas estructuralistas al análisis del cambio semántico.

El interés de los primeros estudios de lenguas de especialidad deriva del análisis de semántica estructural y se manifiesta en la terminología. Los primeros intentos de elaborar listas de términos que delimitan los distintitos ámbitos científicos contribuyen a establecer el estudio de lenguas de especialidad como área de investigación. Las lenguas de especialidad sí comparten rasgos de carácter estructural con la lengua común, por ejemplo: la morfología y la sintaxis; pero sus propios rasgos pragmáticos y funcionales las distinguen de la lengua común porque poseen terminologías propias y marcas discursivas de los textos especializados etc.,.

Coseriu (1991:96) señala que las terminologías *constituyen utilizaciones del lenguaje para clasificaciones diferentes de la realidad o de ciertas secciones de la realidad*. El autor también afirma que las estructuraciones terminológicas *no organizan “significados” lingüísticos, sino fenómenos definidos por las ciencias y las técnicas y objetos, clases de designata, y, en este sentido, son clasificaciones objetivas, no*

estructuraciones semánticas. A diferencia de las “palabras usuales” del lenguaje, las palabras terminológicas son “*substitutos*” de las “*cosas*”, y “*significación*” coincide con la “*designación*”.

Desde la óptica estructural-funcional de Coseriu (1991:130), en lexicología existen dos tipos de relaciones que son relaciones de “significación” y relaciones de “designación”. *Las relaciones de “significación” son las relaciones entre los significados de los signos lingüísticos; las relaciones de “designación” son las relaciones entre los signos lingüísticos y los objetos.* Las relaciones de significación son estructurables y las relaciones de designación no lo son. A diferencia de la lengua común, Coseriu afirma que (1991:96) en los lenguajes técnicos, *las palabras son efectivamente los substitutos de las cosas, es decir que, desde su punto de vista, la significación coincide con la designación.*

Sin embargo, Cabré (1993: 170) sostiene que la terminología es una parte del sistema léxico de una gramática y los términos son unidades que se pueden analizar lingüísticamente desde una perspectiva formal y conceptual. Según Cabré (1993: 82), la terminología es *el conjunto de principios y de bases conceptuales que rigen el estudio de los términos* si la entendemos como una disciplina, y se considera como *el conjunto de directrices que se utilizan en el trabajo terminográfico* si lo tomamos como una metodología. Si la entendemos como un vocabulario de temática específica, la terminología se define como *el conjunto de términos de una determinada área de especialidad.*

3.1.2. Teoría comunicativa de la terminología y teoría general de la terminología

Como hemos indicado antes, los primeros estudios de la enseñanza de lenguas con fines específicos se centraban en el léxico o la terminología que funciona en un nivel lingüístico. La teoría más representativa es la clásica Teoría General de la Terminología

(TGT) propuesta por E. Wüster, pero hoy en día el contexto de investigación y enseñanza de las lenguas con fines específicos se sitúa en la más reciente Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), en la que María Teresa Cabré es su máxima referente y cuyos estudios exploraremos en el capítulo IV.

3.1.3. Concepto de lengua de especialidad

Las lenguas de especialidad también se denominan como lenguajes especializados, lenguajes profesionales, discursos profesionales, lenguas especiales, lenguas con fines específicos, o lenguas para fines específicos. Los diferentes términos reflejan que en este área de trabajo todavía queda mucho por investigar, a pesar de los notables avances. Actualmente, lengua de especialidad ya no se refiere solo a los discursos lingüísticos que transmiten conocimiento de especialidad. Son las lenguas que se emplean para la comunicación en los sectores científicos, tecnológicos y profesionales. Al principio, los estudios de las lenguas de especialidad se centraban simplemente en el léxico, pero posteriormente los enfoques y perspectivas de investigación de lenguas de especialidad se han orientado a cuestiones pragmáticas y sociocognitivas.

Si entendemos la lengua de especialidad desde la perspectiva lexicalista, una lengua especializada consiste en una lista terminológica de una comunidad profesional, y el criterio funcionalista considera la lengua especial como un subsistema lingüístico que desempeña una función muy específica en la comunicación. Recientemente se ha distinguido el término *lenguas de especialidad* en dos clasificaciones que son: lenguas con fines profesionales y lenguas con fines académicos. Según Enrique Alcaraz, el término *lengua de especialidad* tiene la ventaja de ser más breve y el de *lenguas profesionales y académicas* tiene la ventaja de ser más descriptivo.

Obviamente, la definición de la lengua de especialidad es un concepto fundamental para la investigación del español con fines específicos. Cabré las define como

*subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas.*⁹ Según la autora, esta definición nos muestra tres nociones básicas que hemos de tener en cuenta en la investigación de una lengua de especialidad:

- 1) La primera es de qué trata el subgrupo de recursos específicos.
- 2) La segunda es para qué objetivos comunicativos se usa la lengua, o a qué necesidades nos referimos.¹⁰
- 3) La tercera es en qué situaciones se usan estos recursos.

No cabe duda de que una lengua de especialidad es subsidiaria de la lengua común. A veces resulta difícil marcar los límites entre lengua común y lengua de especialidad, puesto que comparten rasgos estructurales, tales como la morfología y la sintaxis. Sin embargo, las lenguas de especialidad sí cuentan con sus propias características. Alcaraz propone las siguientes características definitorias que constituyen seis claras guías orientadoras para la investigación:¹¹

- **El léxico.** Siempre se ha dicho que el léxico o vocabulario es el componente que mejor cumple la función simbólica del lenguaje, ya que muestra los ‘estados de cosas’, de acuerdo con las necesidades científico-técnicas, culturales, ideológicas, etc. de la comunidad epistemológica en la que el lenguaje está inmerso.
- **La morfosintaxis.** Unas tendencias sintácticas y estilísticas muy idiosincrásicas que pueden estar marcadas por unos sintagmas nominales muy largos, por el excesivo uso de la hipotaxis, que puede llegar a lo que se conoce como ‘infractuosidad’, etc.

⁹ Cabré M. T. y J. Gómez de Enterría (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Editorial Gredos, p.12

¹⁰ Según Cabré, hay dos clases de necesidades: la representativa (“estar en lugar de”) y las comunicativas (“servir para”).

¹¹ Alcaraz Varó, E. et al. (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel/IULMA, p.7

- **El discurso.** Las preferencias discursivas, caracterizadas por determinados tipos de discurso: el expositivo, el descriptivo, etc.
- **La comunicación.** Unas peculiares estrategias y técnicas comunicativas dentro de cada una de las llamadas destrezas comunicativas.
- **Los textos profesionales.** Unos géneros profesionales propios e inconfundibles.
- **El marco cultural diferenciado.** Unos rasgos culturales muy particulares, determinados por la comunidad epistemológica a la que se pertenece y el fondo cultural de donde se procede.

3.2. La enseñanza del español de los negocios

Últimamente, la demanda del aprendizaje del Español como Lengua Extranjera ha experimentado un aumento espectacular, sobre todo en China, que vamos a profundizar en el siguiente capítulo. Este aumento se debe no solo al papel relevante del español a nivel económico, político y cultural, sino también a las necesidades sociales que existen del plurilingüismo, porque en muchas áreas temáticas, tales como la gestión sanitaria, la gestión cultural, las relaciones internacionales, el derecho, las ciencias y tecnologías, el comercio internacional etc., se necesita comunicación especializada y profesional en español.

Evidentemente, la enseñanza de lenguas con fines específicos ha comenzado a adquirir protagonismo en los últimos años y se ha desarrollado paralelamente junto con la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, pero también dispone de sus propias perspectivas y particularidades que dan lugar e interés de investigación para los profesores de idiomas extranjeros. La tendencia de la enseñanza de lenguas con fines específicos se originó en los años sesenta del siglo XX relacionada con la enseñanza de inglés, que se denominó como English for Specific Purposes (ESP). El desarrollo de la enseñanza de lenguas con fines específicos se debe

a que el método tradicional de enseñanza de lenguas, centrado en reglas gramaticales y traducción, no podía satisfacer a la necesidad de los aprendientes para comunicarse eficazmente en situaciones reales.

3.2.1. Enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos

El desarrollo de la enseñanza de lenguas con fines específicos ha pasado por cinco etapas, que según Hutchinson y Waters son:¹²

- La década de los 60 es la etapa vinculada al concepto de **lenguas especiales y de análisis de registros**. El punto de partida es el posible registro específicamente diferente de la lengua especial, con el fin de identificar las características gramaticales y de léxico. El objetivo pedagógico era la motivación, a través de materiales que fueran relevantes para los alumnos.
- En la segunda etapa en los años setenta, se centró el interés en el **análisis retórico o del discurso**. Es decir, el análisis del registro, que se basaba en la oración, y que no podía proporcionar la capacidad para comunicarse. Se planteaba que lo que se precisaba era un curso que desarrollara el conocimiento de cómo se utilizaban esas oraciones en los diferentes actos comunicativos. En la práctica, este enfoque supuso la aplicación en el aula de modelos de textos y marcadores del discurso.
- A principios de los años ochenta Chambers propuso el **análisis de la situación meta**. Este enfoque pretendía proporcionar una base científica, mediante procedimientos que establecieran una sólida relación entre las razones de los alumnos para aprender una lengua y el análisis de esta. Esta etapa marca un momento importante de la corriente de enseñanza con fines específicos. Es el momento en que comienza la sistematización de la enseñanza y se tienen en

¹² Sánchez Lobato, J. and Belmonte, I. (1998). *La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pág.8

cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que se convierten en el centro de atención del proceso de diseño del curso.

- La cuarta etapa está representada por el interés en las **destrezas y estrategias**. También en la década de los ochenta, se presta atención a los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permiten comprender el discurso, sin tener en cuenta las formas. El enfoque didáctico se centra en las destrezas de comprensión lectora y auditiva, y en aquellas estrategias que van a permitir a los alumnos alcanzar sus objetivos de comunicación.
- La quinta etapa está representada por el enfoque centrado en el **aprendizaje** (*learning-centered approach*) propuesto por Hutchinson y Waters. El interés de las etapas anteriores se había centrado en la lengua, en su uso y en los contenidos, y se había relegado la metodología y la manera de aprender, es decir, había primado el qué enseñar en vez de cómo enseñar y aprender. Por ello, proponen un enfoque que se fundamente en principios sólidos de aprendizaje, en las teorías del aprendizaje.

Entre estos enfoques cabe destacar el último, cuyo enfoque se transmite hacia el proceso de aprendizaje y revela la importancia que tienen el análisis de las necesidades de comunicación y del contexto de aprendizaje.

3.2.2. Denominaciones terminológicas en la enseñanza EFE

Tal como hemos mencionado anteriormente, se toma los años ochenta como el comienzo de la demanda de enseñanza de EFE desde cuando se estableció la orientación de la enseñanza de EFE. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos, han surgido diferentes denominaciones terminológicas. Según lo que define Josefa Gómez de Enterría:¹³ *la denominación genérica «Español*

¹³ Gómez de Enterría, J. (2006): "Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales", Ana M.^a Cestero Mancera (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, p.49

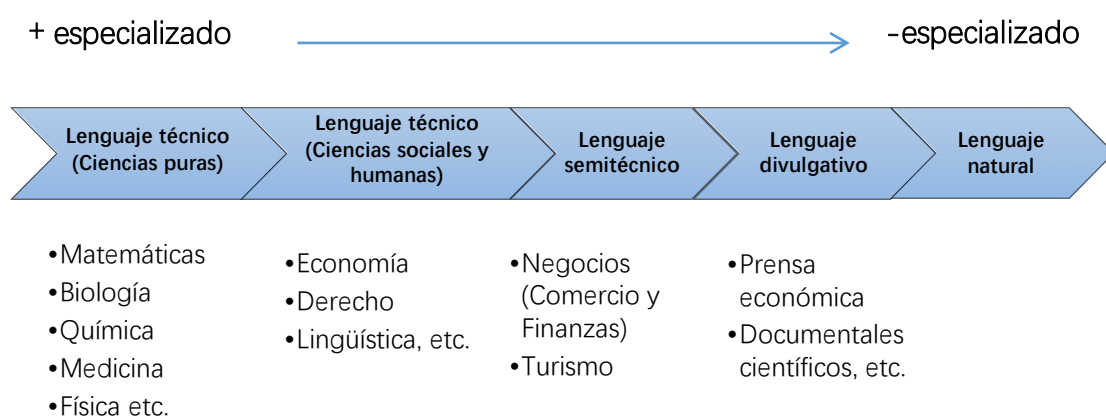
con fines o propósitos específicos» (EFE) ha sido la más empleada desde comienzos de los años 1990 para referirse a los proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen por objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada.

La autora la divide en las siguientes áreas:

- *Áreas socioeconómicas* (español comercial, español de los negocios, español empresarial o de la empresa, español financiero, español de las transacciones bancarias, español de las relaciones con empresas aseguradoras etc.)
- *Área de la gestión sanitaria* (español de la medicina, español de la enfermería, español de las ciencias de la salud, español de la atención sanitaria primaria, español de la atención sanitaria secundaria, etc.)
- *Área de la gestión cultural* (español del turismo, español de la gestión del patrimonio cultural, español de la hostelería, español de la restauración, español del turismo artístico, del turismo del ocio, del turismo de aventura, del turismo del silencio etc.)
- *Área del derecho* (español jurídico, español de las transacciones mercantiles, etc.)
- *Área de las relaciones internacionales* (español de la diplomacia, español de la política internacional, etc.)
- *Área de la ciencia y de las tecnologías* (español científico o español tecnológico, específico para cada una de las áreas temáticas o de los sectores de especialidad).

Entre todas las áreas temáticas, la misma autora señala que destaca el ámbito relacionado con la gestión empresarial y comercial. Durante las dos últimas décadas, la principal demanda de la enseñanza-aprendizaje del español de especialidad para extranjeros se focaliza en *español de los negocios*.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿en qué consisten las diferencias de los distintos tipos de lenguas de especialidad? J. Mateo nos propone una escala de parámetros para mostrar el grado de aproximación y separación de los diversos lenguajes con fines específicos.¹⁴ En el extremo izquierdo está el lenguaje más especializado, que es el de las ciencias puras (*descriptivo, normativo, prescriptivo que suele ser escrito; claramente denotativo, de sintaxis menos compleja, muy transparente*), tales como matemáticas, química, medicina etc... En el otro extremo está el lenguaje menos especializado, que es el lenguaje natural, a saber, lenguaje coloquial y literario.



Como señala Mateo, y también podemos observar mediante el gráfico, dentro del lenguaje de la economía, denominado también como lenguaje económico o lenguaje de ciencias económicas, se distinguen dos macrogéneros: uno es *el lenguaje de la economía teórica*, de carácter técnico y lo usa un grupo de interlocutores expertos reducido; el otro es *el lenguaje de los negocios*, que se subdivide en *el lenguaje del comercio* y *el de las finanzas*, de carácter semitécnico e incluso divulgativo, que comunicativamente, se desarrolla en una amplia gama de géneros profesionales.¹⁵

3.2.3. Ámbitos de la enseñanza del español de los negocios

¹⁴ Mateo Martínez, José. *El lenguaje de las ciencias económicas*, Alcaraz Varó, E. et al. (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel/IULMA. p.193

¹⁵ Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial. p.134

Al abordar la enseñanza del español de los negocios a los alumnos chinos, son los siguientes ámbitos los que hemos de tratar:

- **La metodología.** Lo primero que tenemos que aplicar es un planteamiento metodológico que incluya la perspectiva de la descripción lingüística y también los aspectos pragmáticos y funcionales que se emplean en el sector económico y comercial.
- **Los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.** El objetivo de la enseñanza de una lengua de carácter general es la obtención de la competencia comunicativa, mientras que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de ENE es la adquisición de las competencias lingüística, comunicativa y cultural, con las que el alumno puede comunicarse con precisión en el sector de los negocios.
- **La cultura sectorial-profesional.** El profesor del español de los negocios no puede limitarse solo a transmitir los contenidos lingüísticos, sino que también tiene que introducir las informaciones de carácter cultural que se requiere en el ámbito de los negocios y economía, tales como actitudes profesionales, rasgos de la cultura empresarial, etc. Además, para enseñar el español de los negocios a los chinos, es imprescindible analizar las interacciones culturales desde el punto de vista contrastivo, puesto que el contexto cultural del sector donde se van a desenvolver en el futuro, y el contexto cultural de donde vienen los estudiantes chinos son totalmente dos culturas distintas.
- **Análisis de necesidades.** Realizar el análisis de necesidades debe ser el primer paso antes de comenzar la programación del curso de español de los negocios. Contamos con numerosos medios para llevar a cabo el análisis de necesidades, tales como cuestionarios, entrevistas, observaciones, informes de casos concretos, pruebas, documentos auténticos, etc. Como señala J. Gómez de Enterría, *solo a partir de los datos previamente obtenidos a través del análisis de necesidades podremos establecer las destrezas necesarias para*

*delimitar el currículum.*¹⁶

La enseñanza de una lengua extranjera para la comunicación profesional representa una perspectiva en la que participan otras disciplinas (Teoría de la Comunicación, Teoría de la Organización de Empresas, Informática, Cultura empresarial) y requiere que se tengan en cuenta las funciones de la lengua descritas como transaccional (expresión del contenido) y de interacción (expresión en las relaciones sociales y actitudes personales), del uso de la lengua, según la terminología de Brown y Yule (1984). Es decir, los procesos de comunicación verbales y no verbales, lingüísticos y no lingüísticos y la incorporación de las distintas formas de tecnología para la comunicación.

4. Metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera

Según define Blanca Aguirre Beltrán, la enseñanza de lenguas con fines específicos significa *diseñar un programa en función del perfil y de las necesidades de comunicación de los alumnos.*¹⁷

Como hemos señalado anteriormente, en los últimos años, la denominación «Español con fines específicos» se ha dividido en dos delimitaciones más recientes, que son: «Español con fines profesionales» (EFP) y «Español con fines académicos» (EFA).¹⁸ El tema de la enseñanza de «español de los negocios» (ENE) para chinohablantes de esta investigación se enmarca primero en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera () y luego en la enseñanza-aprendizaje de español con fines profesionales. Por tanto, la metodología que vamos a desarrollar se basa

¹⁶ Gómez de Enterría, J. (2009) *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco/Libros, S.L., p.77

¹⁷ Aguirre Beltrán, Blanca. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid, SGEL, p.9

¹⁸ Vázquez. G. (2004): «La enseñanza del español con fines académicos», J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 1129-1147

fundamentalmente en los dos ámbitos mencionados.

4.1. Método tradicional: gramática y traducción

Si presentamos este método tradicional no es porque se desarrollara en el temprano siglo XIX, sino porque es el método didáctico que ocupa el lugar dominante hasta hoy en día en la enseñanza de español en las universidades chinas. El método tradicional se enfoca en el conocimiento de las reglas gramaticales, en la traducción directa e inversa y en el análisis contrastivo entre lengua materna y lengua meta. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante este método, la lengua escrita siempre predomina sobre la lengua oral.

Los principios básicos que resume Concha Moreno García¹⁹ sobre el método tradicional nos demuestra exactamente las características generales de la mayoría de los materiales didácticos que se usan actualmente para la enseñanza de E/LE en las universidades chinas:

- Las lenguas tienen un sistema gramatical lógico cuyo conocimiento permitirá comprender textos escritos y expresarse de forma oral o escrita siguiendo las estructuras presentadas en los ejercicios, o trabajadas mediante traducción o análisis contrastivo.
- La gramática tiene una finalidad perscriptiva que enseña a hablar y escribir correctamente.
- La gramática se aprende de manera deductiva tras la explicación del docente y es anterior a cualquier otra actividad didáctica.
- El vocabulario se aprende mediante listados de palabras, casi siempre traducidos, y organizados por temas, pero descontextualizados.

¹⁹ Moreno García, Concha. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid. ARCO/LIBROS S.L., p.22

- La lectura de textos literarios proveerá las muestras de lengua que serán objeto de estudio y análisis.

La aplicación del método tradicional en las clases de español en China ha provocado problemas importantes, tales como: a la mayoría de los alumnos chinos les falta fluidez en la expresión oral; les cuesta mucho adaptarse a la comunicación interactiva; aprenden muchos vocablos que no se usan en la práctica; las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora son mucho mejores que las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva etc. Aunque en los últimos años, algunos docentes chinos se han dado cuenta de estos problemas y han empezado a introducir una nueva metodología en el aula de español, aún se ven muy pocos manuales editados por los docentes chinos sobre la enseñanza de E/LE siguiendo las nuevas metodologías didácticas que vamos a abordar en las siguientes líneas.

4.2. Enseñanza comunicativa

No importa qué lengua uno estudie; el objetivo principal del estudio de la lengua es el uso de la lengua, es decir, la comunicación de forma efectiva, puesto que vivimos en una comunidad social. La lengua es la herramienta fundamental para comunicarnos. En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo de lenguas con fines específico, la competencia comunicativa siempre tiene prioridad sobre la competencia lingüística.

El enfoque comunicativo ha dado un giro importante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

4.2.1. Método basado en el enfoque nociofuncional

El método basado en el enfoque nociofuncional fue el primer intento serio de la

aplicación del enfoque comunicativo que se dio a conocer por la publicación del *Threshold level* de Van Ek en el año 1975. El enfoque nociofuncional supuso un avance importante que tenía en cuenta las necesidades de los aprendientes de una lengua y el aspecto social de esta, y fue el primer intento de centrar la enseñanza en el alumno. Los principios básicos de este método son los siguientes:²⁰

- La lengua sirve para “hacer cosas”, para realizar una serie de funciones: saludarse, pedir información, expresar sentimiento, gustos, preferencias etc.
- Se da gran importancia a las muestras reales de lengua aunque los diálogos sigan siendo elaborados con fines pedagógicos.
- El eje de los contenidos se desplaza: no se estudian los elementos gramaticales y léxicos aislados sino dentro de las funciones.
- La práctica se realiza mediante simulaciones, siguiendo modelos pautados, la corrección de los mismos pasa a segundo plano.
- Se integran las cuatro destrezas aunque se da más importancia a la interacción oral.
- Se tienen en cuenta elementos culturales que ayuden a entender mejor las actuaciones de los nativos.
- El alumnado es tenido en cuenta por sus intereses, necesidades, etc.

A partir del modelo nocional-funcional, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras empieza a centrarse en los aspectos funcionales y en el uso real de la lengua.

4.2.2. Competencia comunicativa

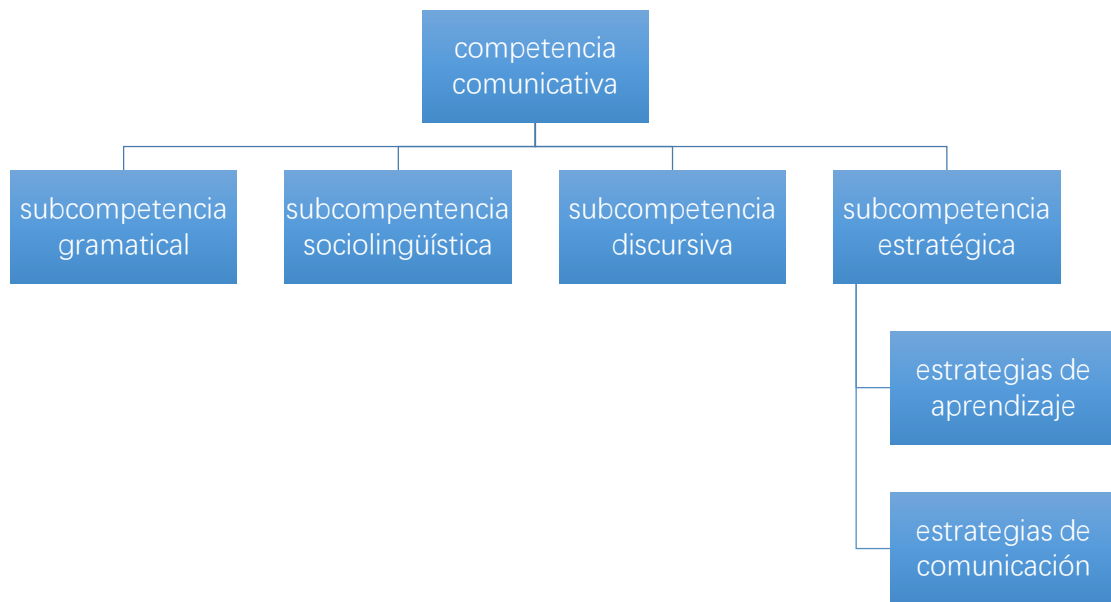
El término *competencia comunicativa* se debe a D. Hymes, quien en 1971 y en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografía del Habla, quiso

²⁰ Moreno García, Concha. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid. ARCO/LIBROS S.L., p.38

definir y determinar los factores que intervienen en la comunicación como sigue:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con saber cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma. (D. Hymes 1971/1995:34)

Posteriormente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por D. Hymes ha sido reformulado por varios investigadores, entre los cuales, la propuesta de Michael Canale, tal y como refleja el siguiente esquema²¹, ha sido aceptada de manera general:



- *La subcompetencia gramatical o lingüística* implica el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, en los subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico.

²¹ Gargallo, Isabel Santos (2010), *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco, p.32

- *La subcompetencia sociolingüística* es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes – *saber hacer y saber estar* – que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos.
- *La subcompetencia discursiva* se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos: narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas etc.
- *La subcompetencia estratégica* implica estrategias verbales y no verbales de comunicación que permiten al interlocutor salvar las posibles rupturas o solucionar los problemas ocasionados en el desarrollo de las otras tres subcompetencias. También sirve para favorecer la efectividad de la comunicación.

En los últimos años, a medida que se desarrolla la competencia intercultural, en la competencia comunicativa se incluye la subcompetencia sociocultural que define el MCER (2002) *como el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma*. La subcompetencia sociocultural no solo consiste en la adquisición de conocimientos culturales de la sociedad de la lengua meta, sino también en implicar a los alumnos en *una apertura hacia todas las culturas, desarrollando en el aula el interés por ellas, la capacidad de aceptar la diferencia e intentando modificar nuestras actitudes hacia otras de mayor respeto y tolerancia*.²² Sobre el tema de la enseñanza de la cultura nos adentraremos en el capítulo IV.

4.2.3. Enfoque comunicativo

Según Vázquez (2000, pág. 54), en la enseñanza comunicativa cualquier ejercicio o

²² Melero Abadía, Pilar. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa », J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pág.700

actividad didáctica que sea comunicativo debe reunir, por lo menos, cuatro características, estas son:

- Interacción: deben participar dos personas como mínimo;
- Explicación: debe quedar claro quién habla, con quién y para qué;
- Vacío de información (o de opinión): la respuesta que se desea obtener no debe ser conocida, sino inesperada, y contener un mínimo de novedad para la/el interlocutora/interlocutor;
- Predicción nula: no hay una sola respuesta.

En la enseñanza de una lengua extranjera, la *interacción comunicativa* ha de constituir el motor del aprendizaje, pero no debemos reducir el proceso de enseñanza únicamente al de “solicitar información X – dar información X - fin”. Para que los alumnos puedan realmente comunicar se necesita cumplir las siguientes condiciones que J. Zanón y M.J. Hernández proponen:

- que los alumnos dispongan de los contenidos necesarios para incorporarse a la situación.
- que posean una razón para implicarse en una actividad de decodificación.
- que exista una situación en la que otro interlocutor proporcione información contingente.
- que el estudiante disponga de una intención comunicativa que le sirva como marco de referencia sobre el que evaluar el resultado de la interacción con objeto de decidir la continuación o finalización de la operación.

A diferencia de otros métodos anteriores, las características del enfoque comunicativo son como siguen:²³

²³ Melero Abadía, Pilar. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa », J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp.702-703

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
- La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa y se enseña inductivamente. Selección adecuada a la necesidad del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos y plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

En suma, el enfoque comunicativo, por un lado, pone énfasis en el desarrollo de la autonomía y de las capacidades de los alumnos tomados como el eje central durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje mediante las actividades didácticas centradas en el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales, y por otro lado, incorpora la dimensión sociocultural de una lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una frase del gran filósofo chino de taoísmo, Lao-Tse, nos demuestra la esencia del método comunicativo: *Si le das un pescado a un hombre, se alimentará una vez. Si le enseñas a pescar, se alimentará toda su vida.*

4.3. Enfoque por tareas

El método basado en el enfoque por tareas es un desarrollo y una ampliación innovadora del enfoque comunicativo que nace a finales de los años ochenta del siglo pasado. Los dos cambios importantes que trae este nuevo desarrollo son: *la incorporación en su concepción de los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula.*²⁴ La definición que ofrece David Nunan sobre *tarea* es como sigue: «*una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.*»²⁵

Vemos, pues, que el enfoque por tareas es un método didáctico muy eficaz, sobre todo para la enseñanza de español para fines profesionales, porque su objetivo es aprender la lengua mediante la actuación usando la lengua en contextos reales, y las tareas se realizan por parte del alumno en ámbitos determinados. A diferencia del enfoque comunicativo las ventajas principales de este método estriban en:

- La atención de la enseñanza se centra en el proceso de aprendizaje donde se realizan las tareas y donde el alumnado pone en práctica la competencia lingüística y la competencia profesional.
- Las actividades son de carácter más participativo porque parten del

²⁴ Melero Abadía, Pilar. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa », J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) – lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pág.703

²⁵ Nunan, David (1989). *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press. Citado por Zanón, J., 1990, *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Cable 5, p. 22

planteamiento de una tarea, es decir, un objetivo final. Los alumnos pueden fomentar la competencia cooperativa mediante las tareas realizadas en parejas o grupos.

- El papel fundamental del profesor es el de organizador y director de la actividad comunicativa, un guía y facilitador del aprendizaje para motivar a los alumnos para que participen en las actividades interactivas en el aula.
- El alumno se convierte en el protagonista de la búsqueda de soluciones para las tareas determinadas.

4.4. Simulación global

El nacimiento de la metodología de simulación fue a finales de la década de los años 70 cuando se creó en los Estados Unidos de América la *International Simulation & Gaming Association (ISAGA)*. La denominación "simulación global" fue propuesta por el organismo francés BELC (Bureau d'études pour les langues et les cultures) en los años 80. Durante los años de la década de 1990, la simulación global ha vivido como medio idóneo para el aprendizaje de las lenguas profesionales en el aula. Desde entonces, comienzan a desarrollarse la simulación global, cuyo objetivo general de aprendizaje es la adquisición de la competencia comunicativa dentro de un ámbito de especialidad concreto. Las siguientes palabras de J. Gómez de Enterría nos indica la importancia del método de simulación global para la enseñanza-aprendizaje del español de especialidad.

La simulación es, en el momento actual, una metodología relevante dentro del contexto educativo y de formación que constituye el entorno del mundo profesional. Se trata de uno de los procedimientos renovadores para el aprendizaje de diferentes estrategias de precisión. La simulación tiene como objetivo formar futuros profesionales en diversos colectivos laborales.²⁶

²⁶ Cabré M. T. y J. Gómez de Enterría (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación*

La simulación consiste en un planteamiento metodológico que llevan a cabo las realidades operativas en el mundo profesional en el aula, con el fin de que los alumnos puedan adquirir las capacidades lingüísticas y funcionales necesarias. El modelo de la simulación global puede establecer una correspondencia perfecta con el mundo profesional, sobre todo en la enseñanza de una lengua extranjera con fines específicos, porque el proceso de las imitaciones se lleva a cabo mediante la lengua meta que sirve como un soporte vehicular.

Sin embargo, aquí simular no es solo imitar más o menos una realidad, sino que es inventar, crear, desarrollar, integrarse en un verdadero proyecto profesional que es diseñado previamente por el docente y en el que se involucran los alumnos junto con el profesor para conseguir los objetivos propuestos dentro del aula de lengua. Mediante la simulación global el aprendiz se desenvuelve en situaciones reales para resolver los problemas del ámbito de especialidad, y al mismo tiempo provoca una fuerte motivación y autonomía entre los alumnos. A lo largo del proceso de simulación, la lengua actúa como una herramienta imprescindible que facilita la tarea de enseñanza-aprendizaje de la comunicación profesional y que está destinada a conseguir la adquisición de la competencia comunicativa en totalidad, es decir: lingüística, discursiva, cultural y pragmática; de tal manera que la simulación nos sirve como un método muy útil en el aula de lenguas, sobre todo en la adquisición de la competencia comunicativa de las lenguas de especialidad.

La metodología de la simulación global sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos planos transversales: un eje lineal y otro eje cronológico.²⁷ El primer eje consiste en un tema fijado de antemano por el profesor. El eje cronológico es una infraestructura

global, Madrid, Editorial Gredos, p.80

²⁷ Gómez de Enterría, J. (2006), «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales», Ana M.^a Cestero Mancera (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, p.57

metodológica que sirve como el hilo conductor de las actividades organizadas por el profesor. Según J. Gómez de Enterría²⁸, la programación de la simulación global se puede resume en las siguientes etapas:

- Determinar el marco de un ambiente adecuado para llevar a cabo las actividades de un tema fijado de antemano del lenguaje de especialidad, por ejemplo, la creación de una empresa, la contratación de una persona nueva en una organización, etc.
- Crear un corpus de documentos auténticos para el desarrollo de simulación.
- Establecer una cronología sobre el desarrollo de las actividades profesionales de carácter específico en función del tema de la simulación donde se insertan las producciones lingüísticas.
- Valorar previamente la duración del tiempo de la simulación con un mínimo de 15 a 20 horas y un máximo de 120 horas para el desarrollo de la simulación.
- Realizar un análisis de necesidades previo para conocer la demanda de los alumnos, la naturaleza del aprendizaje, la motivación de los alumnos y las técnicas de animación, por ejemplo, juegos de rol, juegos interactivos, dinámica de grupo, etc.
- Definir los perfiles de los participantes y las funciones de los papeles que representan los alumnos. En concreto, a cada alumno se le asignará una identidad y se establecerán las características del lugar, del modo de trabajo, del tema etc.
- Observar y vigilar las interacciones comunicativas por parte del profesor y estimular las cooperaciones de trabajo entre los alumnos aplicando técnicas de animación necesarias.
- Evaluar la simulación llevada a cabo por los alumnos en dimensión sumativa y formativa.

²⁸ Cabré M. T. y J. Gómez de Enterría (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Editorial Gredos, p.97-102

En efecto, la didáctica con la simulación global es de importancia capital y una propuesta más eficaz para la enseñanza-aprendizaje de español con fines profesionales cuya finalidad es de carácter práctico, ya que permite que el aprendizaje se realice a través del ejercicio de procesos de comunicación verdaderos y que los alumnos participen activamente en escenarios profesionales de los campos específicos.

4.5. Método del Caso (MdC)

El método del caso, llamado también análisis o estudio de casos, es una nueva técnica de aprendizaje que se implantó por primera vez en la Escuela de Negocios de Harvard como recurso de enseñanza del *management*. Hemos encontrado muchas definiciones del método del caso; aquí mostramos la más clara y concreta posible:

Dicha metodología consiste básicamente en la discusión de una situación real en la que se presentan problemas o escenarios relacionados con la gestión empresarial, similares a los que el estudiante puede encontrar en su vida profesional, de tal forma que el alumno, tras haber analizado la información de la que dispone, tiene que realizar un diagnóstico de la situación, obtener conclusiones y arbitrar posibles soluciones al caso expuesto. En esta metodología son más importantes las preguntas que las respuestas, es un método participativo en el que el estudiante debe desarrollar sus propios criterios.²⁹

El proceso de aprendizaje mediante el método del caso es el siguiente:

- 1) La primera fase es el estudio individual. El alumno lee, estudia y reflexiona

²⁹ Núñez-Tabales Julia, Fuentes-García Fernando, Muñoz-Fernández, Guzmán, Sánchez-Cañizares, Sandra, *Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior*, Universia, Vol. VI, 2015. p.35

sobre un caso real. A lo largo de este proceso, se desarrollan las habilidades de trabajo autónomo, reflexión autónoma y la iniciativa.

- 2) La fase siguiente es trabajo en grupo. El alumno tiene que presentar sus conocimientos u opiniones sobre el caso, participar en el debate o discusión con otros compañeros, intentar convencer a otros o ser convencido por los otros y luego el grupo de trabajo llega al acuerdo para conseguir una toma de decisiones o una propuesta de soluciones. A través de este proceso se llevan a cabo los conceptos teóricos de un ámbito profesional que se derivan del caso y se desarrollan las habilidades de trabajar en grupo, comunicación interactiva, expresión oral ante el público, etc.

Vemos, por lo tanto, que el método del caso es un enfoque eficaz para la enseñanza del español de los negocios, puesto que el MdC se basa en el planteamiento de la experiencia de un caso de empresa real, así que los alumnos pueden conocer el entorno profesional donde se van a desenvolver en el futuro. Sobre todo, es un método imprescindible para los alumnos chinos porque desarrollan y fomentan las destrezas que les faltan a la mayoría de ellos.

4.6. Aula inversa (Flipped classroom)

El Aula Inversa (en inglés, *Flipped Classroom*), denominada también *clase invertida*, *clase reversible* o *clase al revés*, es un nuevo enfoque pedagógico que tuvo origen en las lecciones publicadas en internet para los estudiantes que habían faltado a las clases por dos profesores del instituto Woodland Park en Colorado de Estados Unidos, Jonathan Bergmann y Aaron Sams en 2007. En los últimos años, se ha difundido muy rápido en el ámbito educativo por todo el mundo gracias al desarrollo de las nuevas técnicas informáticas. La definición oficial del enfoque del Aula Inversa en inglés es la siguiente:

Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.³⁰

Como se demuestra en la definición inglesa, es un enfoque pedagógico que intercambia el trabajo que realiza el docente en el aula y la tarea que hace el alumno tradicionalmente fuera del aula. *Flip classroom* en español significa “dar la vuelta a la clase”. En concreto, es dar la vuelta al uso del tiempo, al espacio en el aula y fuera de ella, y también a dar la vuelta al protagonismo en el aula. Los principios básicos de este nuevo método consisten en los siguientes aspectos:

- Los monólogos explicativos e instrucciones directas (a saber, la parte de teoría) realizados por el profesor se mueven desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual por medio de los materiales audiovisuales facilitados por el profesor en internet, por ejemplo, vídeos, podcast, animaciones multimedia etc. Pueden ser los recursos creados por el propio educador o también pueden ser los ya existentes en internet. La ventaja de esta “vuelta” es que el alumno puede acceder a los contenidos teóricos o conocimientos profesionales fuera del aula de acuerdo con la disponibilidad de tiempo y espacio del alumno, y lo más importante, el alumno puede controlar el ritmo del estudio en función de su propio nivel y capacidad de aprendizaje. Esta manera también fomenta el estudio previo porque requiere más esfuerzo por parte de los aprendientes para estar mejor preparados antes de ir a clase.
- Se mueven los ejercicios o tareas que hacía antes el alumnado en casa al

³⁰ disponible en http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

tiempo que dejamos libre el aula. Las ventajas estriban en lo siguiente: por un lado, en el aula se puede realizar más actividades dinámicas, prácticas e interactivas, como discusión, debate, resolución de problemas, trabajo en grupo, etc. también se puede introducir más actividades innovadoras que antes no había; y por otro lado, con más trabajo colaborativo e interactivo del alumnado, el profesor es más flexible en adoptar estrategias didácticas en función de la comprensión de los alumnos y en la evaluación de los estudiantes.

El método de Aula inversa es un enfoque didáctico idóneo para la enseñanza-aprendizaje del español de especialidad cuyo objetivo principal no sea el conocimiento lingüístico, sino la adquisición de conocimientos profesionales y la competencia comunicativa en el sector profesional propuesto, porque el método de Aula inversa permite realizar más ejercicios formativos para desarrollar las competencias genéricas y transversales de los alumnos en el aula, en lugar de necesitar mucho tiempo en transmitir los contenidos al coste de no desarrollar las competencias de los alumnos en el aula.

Capítulo II Análisis de necesidades

Para encontrar un método que pueda responder a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en lugar de intentar adecuar la conducta de los profesores y los alumnos a las prescripciones de algún método concreto, podemos proceder de modo inverso, es decir, podemos partir de la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para posteriormente derivar hacia los principios metodológicos. La metodología que aplicamos es una metodología orientada hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. La información que obtenemos desde el análisis de necesidades se centra en la realidad de lo que ocurre en la clase, por eso nos proporciona una respuesta más eficaz y realista al problema que existe en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje del ENE a los chinohablanes.

1. Análisis de necesidades

1.1. Concepto del análisis de necesidades

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fue mencionado por primera vez por el profesor Michael West, quien enseñó inglés en una escuela secundaria en la India en los años 20 del siglo XX, preguntándose cómo sus alumnos podrían dominar y utilizar el inglés en las situaciones comunicativas. En 1978, John Munby publicó el libro *Communicative, Syllabus Design*, donde afirma la necesidad de elaborar programas de contenidos basados en las características propias de una situación de comunicación determinada, y fundamenta su modelo de análisis de necesidades en la naturaleza de la competencia comunicativa de Hymes.³¹

A partir de ese momento, surgió el concepto de análisis de necesidades que se entiende

³¹ Castellanos Vega, I. (2000). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». En *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua, p.23

como el proceso de recogida de información que permite detectar las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de un grupo concreto de alumnos.³² Dicho concepto surgió basado en el marco del enfoque comunicativo y se convirtió en uno de los fundamentos de la enseñanza de lenguas con fines específicos. El diseño de los contenidos de los cursos de lenguas extranjeras empezó a basarse en estudios de necesidades de comunicación.

En cuanto al concepto concreto del análisis de necesidades, Isidoro Castellanos Vega lo denomina del siguiente modo:

El análisis de necesidades es un concepto que se extiende, no ya solo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.³³

En el Diccionario de términos clave de ELE, se define el análisis de necesidades en los siguientes términos:

El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

³² Aguirre Beltrán, Blanca, «Análisis de necesidades y diseño curricular», en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. and López Morales, H. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pág. 644

³³ *Íbid*, p.24

1.2. Clasificaciones de necesidades

Hemos hablado del concepto del análisis de necesidades, ahora bien, cabe preguntar: ¿en qué consisten las necesidades en concreto? Hasta ahora, los investigadores no han llegado a un acuerdo sobre la definición precisa e inequívoca de necesidades, pero podemos conocer una serie de interpretaciones para ayudarnos a aclarar el concepto.

Según Widdowson³⁴, podemos entender la necesidad de la siguiente manera:

los requisitos que plantea una situación de comunicación, esto es, los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación concreta (definición orientada a la meta, al producto) y, también, se puede considerar como lo que tienen que hacer los alumnos para aprender una lengua (definición orientada al proceso)

Hutchinson y Waters establecen en su libro de 1987, *English for Specific Purposes*, los siguientes componentes del concepto de necesidad³⁵:

- “Necesidades” (necessities): las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiera para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo hacia situación meta.
- “Deficiencias o lagunas” (lacks): el nivel de competencia que los alumnos tienen al iniciar el curso o el programa, es decir, saber qué es lo que los alumnos ya conocen para poder descubrir las deficiencias o lagunas que tienen, para satisfacer las demandas o exigencias propias de las situaciones-meta.
- “Deseos” (wants): aquello que los alumnos creen o sienten que necesitan.

³⁴ Citado por Aguirre Beltrán, Blanca. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid, SGEL, p.100

³⁵ Castellanos Vega, I. (2000). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». En *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua, p.25-26

- “Estrategias de aprendizaje” (learning strategies): las estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren seguir para pasar de una situación de deficiencias a la situación de satisfacción de necesidades.
- “Limitaciones” (constraints): los factores externos que pueden interferir en la situación de enseñanza y aprendizaje, tales como las actitudes hacia la nueva cultura, la formación del profesorado, el tiempo y el espacio disponible, los materiales y métodos que se utilizan, etc.

Más adelante, Brindley planteó en su libro de 1989, *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, dos tipos de necesidades, que son³⁶: necesidades objetivas (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, habilidades comunicativas, objetivos profesionales de comunicación, etc.) y necesidades subjetivas clasificadas en aspectos cognitivos (forma habitual de los alumnos de procesar la información, de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con él, etc.) y aspectos afectivos (reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos, estilo de aprendizaje propio de los alumnos, etc.)

En cuanto a la aplicación de análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas con fines específicos, Dudley-Evans y St. John plantean el concepto actual incluyendo los siguientes aspectos³⁷:

- a) Información profesional sobre los alumnos: las tareas y las actividades que deberán desarrollar en la lengua, es decir, el análisis de la situación meta o necesidades objetivas.
- b) Información personal sobre los alumnos; factores que puedan incidir en su aprendizaje, tales como la experiencia previa de aprendizaje, información

³⁶ Castellanos Vega, I. (2000). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». En *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua, p.28

³⁷ Dudley-Evans, T. And M.J. St. John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge, Cambridge University Press, citado por Aguirre Beltrán, Blanca. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid, SGEL, p.102

cultural, razones para seguir el curso y expectativas, es decir, deseos y necesidades subjetivas.

- c) Información sobre el nivel de conocimientos lingüísticos de los alumnos, es decir, el análisis de la situación actual que nos permitirá evaluar el siguiente aspecto (d).
- d) Las carencias de los alumnos, es decir, la diferencia entre (c) y (d).
- e) Información sobre el aprendizaje de lenguas: formas eficaces de aprender la lengua y las destrezas, es decir, las necesidades de aprendizaje.
- f) Información sobre la comunicación profesional: el conocimiento de cómo se utiliza la lengua y las destrezas en la situación meta, es decir, análisis lingüístico, análisis discursivo y análisis del género.
- g) Información sobre lo que se espera del curso.
- h) Información acerca del entorno en el cual tendrá lugar el curso, es decir, análisis de los recursos disponibles.

1.3. Técnicas del análisis de necesidades

Otra cuestión importante para realizar un análisis de necesidades es cómo llevar a cabo el análisis, es decir, mediante qué tipos de técnicas o instrumentos. Los instrumentos principales que se pueden utilizar en el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos se resumen a continuación:

- Cuestionario: Es un método eficaz que sirve para obtener información cuantitativa e información relativa a las necesidades objetivas o subjetivas.
- Entrevista: La ventaja de este instrumento es obtener información directa a través de contacto personal.
- Observación directa u observación en clase: Es una técnica complementaria de los cuestionarios y entrevistas y un instrumento ideal para conocer las necesidades, el comportamiento o actuación y los estilos de aprendizaje de los

alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Prueba de nivel: Es un instrumento que nos permite saber los conocimientos previos que tienen los alumnos al iniciar un programa y también sirve para analizar si los objetivos establecidos se cumplen o no cuando se termine un curso.
- Análisis de materiales y documentos auténticos: Es un instrumento con el que se puede determinar las características lingüísticas de la comunicación en un ámbito profesional concreto.

2. Análisis de necesidades de la situación actual de la enseñanza

ENE en China

En la práctica de la enseñanza del ENE, el análisis de necesidades, que abarca el análisis de la situación actual y el análisis de la situación meta, es imprescindible, porque mediante este se puede conocer la distancia que existe entre el estado de conocimiento actual y el estado que deseamos alcanzar en el futuro en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de ENE para alumnos chinos.

2.1. Breve historia de la enseñanza de E/LE en China

Antes del año 1952, fecha en que se fundó el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, no existió ninguna tradición en la enseñanza del español, aunque ya existían unas obras dedicadas a la lengua española tales como el Diccionario Español-Chino Enciclopédico de Tan Yihao, publicado en 1917; la Gramática castellana en chino de fray González, de 1926; el Diccionario Manual Castellano-chino de Luis María Nieto, de 1931; el Diccionario Chino-Español, también de Luis María Nieto, publicado en 1933, y el Diccionario Español-Chino de fray Ignacio Ibáñez de 1943.

Debido a la necesidad de restablecimiento de relaciones diplomáticas con países hispanohablantes como Cuba, Colombia, Chile, Ecuador, México, etc. a lo largo de los años cincuenta hasta los setenta del siglo pasado, se crearon nuevos departamentos de español en muchas otras universidades chinas, aparte de la ya mencionada de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, pero el español seguía siendo una lengua extranjera que estudiaba muy poca gente. La presencia de los estudios de idiomas extranjeros en China se divide en dos grupos: el primero es el inglés, debido a su importancia mundial. En China el inglés es una asignatura obligatoria que todo el mundo tiene que estudiar desde la escuela primaria hasta la universidad. El resto de las lenguas extranjeras son el segundo grupo, que se consideran *xiaoyuzhong*, lenguas pequeñas o minoritarias. En los años ochenta y noventa del siglo pasado, las lenguas minoritarias que contaban con más aprendientes y que se consideraban más útiles e importantes en China eran francés, alemán, japonés, y coreano, gracias a los intercambios económicos, culturales y sociales entre China y los países de origen de las lenguas mencionadas, pero el español, en aquel entonces, todavía era una lengua desconocida para la mayoría de los chinos. Hasta el año 1999, en toda China solo había 12 universidades que impartían el grado en Filología Española con 500 alumnos matriculados en total.

2.2. “La fiebre china por estudiar español” en siglo XXI

Con la llegada del siglo XXI, a partir del año 2000, la enseñanza de ELE ha tenido un crecimiento sorprendente que dura hasta hoy en día y en la actualidad se encuentra en sus mejores momentos. Según los últimos datos estadísticos recogidos por la Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa, hasta el año 2015, el número de las universidades que disponen de departamentos de español ha aumentado hasta 60 universidades, 5 veces más que el año 1999, con una cantidad total de alumnos matriculados hasta 14.000 aproximadamente, que es 28 veces más que

la cifra del año 1999. Además, se calcula que hay otros 50.000 alumnos que están aprendiendo el castellano en las escuelas privadas u otras instituciones educativas chinas, cuyo número sigue incrementando sin parar. En fin, podemos decir que actualmente el español ya es la lengua extranjera más importante después de inglés, y está previsto que la cantidad de alumnos de español seguirá creciendo en las próximas decenas de años.

Analizando la evolución de la enseñanza de ELE en China durante las últimas décadas, podemos resumir que esta “fiebre china por estudiar español” se atribuye a las siguientes razones: la primera es indudablemente la importancia del propio idioma español, que hoy en día tiene unos 500 millones de hablantes en todo el mundo, y que también es lengua oficial en numerosos organismos internacionales como la ONU, OEI, UE, etc.; la segunda es la relación económica y comercial cada vez más estrecha entre China y los países hispanohablantes. Según el embajador de España en China, fuera de la Unión Europea, China ya es el tercer mercado más importante para España. En cuanto a la relación comercial entre China y Latinoamérica, desde el año 2000, el volumen comercial entre China y Latinoamérica ha mantenido un crecimiento anual de 30% de media. Según se estimó durante la primera reunión ministerial del Foro de China y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) celebrada en enero de 2015, China será el primer socio comercial de Latinoamérica después de 15 años; el tercer punto muy importante es el intercambio cultural, como por ejemplo el esfuerzo que hace el Instituto Cervantes en la difusión de la lengua y la cultura española en China. En cuanto al intercambio cultural cabe destacar, sobre todo, el intercambio en el sector de educación. Gracias al rápido crecimiento económico y al gran aumento de la clase media china, los padres chinos prefieren que sus hijos, la mayoría de los cuales son hijos únicos, puedan hablar otro idioma extranjero además del inglés, y puedan estudiar en el extranjero para conocer otras culturas y ser más competitivos en el mundo laboral. De modo que España se ha convertido en el país más atractivo para los alumnos chinos. Al mismo tiempo, las universidades españolas también se han dado cuenta de que la

educación tiene un vasto mercado en China y que, además, es un mercado en expansión continua. Las universidades españolas empiezan a mandar a representantes a China para difundir la lengua española. En la actualidad, el español ya no es un idioma totalmente desconocido para la mayoría de los chinos como hace tan solo diez años, sino la segunda lengua extranjera más importante después del inglés.

2.3. Investigación y estudios de EA de ELE en China

Los investigadores nunca paran de impulsar los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de ELE a chinohablantes, y establecen varios organismos para agrupar a los investigadores y profesores y orientar sus trabajos académicos y pedagógicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China, entre los cuales destacan:

- La Comisión de la Enseñanza de la Lengua Española de China del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras (en chino 教育部高等学校外语专业教学指导委员会西班牙语专业分委员会) que pertenece al Ministerio de Educación de China. El Consejo Nacional se fundó en los años 80 y la Comisión de la Enseñanza del español se encarga de:
 - Organizar y desarrollar las investigaciones teóricas y empíricas sobre la enseñanza del español en las universidades chinas;
 - Elaborar normativas y políticas educativas de la enseñanza de ELE en las universidades chinas;
 - Elaborar criterios de evaluación didáctica de los departamentos de español en las universidades chinas;
 - Organizar la formación de profesorado de ELE, conferencias académicas sobre la enseñanza de ELE en China, etc.

- SinoELE, que es un grupo de investigación internacional con la intención de impulsar los estudios sobre la enseñanza de ELE a hablantes de chino como lengua materna, es fruto de la coordinación entre el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación de China. SinoELE es un grupo abierto a todos aquellos profesionales de la enseñanza de ELE a chinos hablantes para compartir sus ideas y experiencias, y difundir internacionalmente su labor académica al respecto.
- La Asociación de Estudio de Literaturas Española, Latinoamericana y Portuguesa de China es un grupo que pertenece a la Sociedad de Estudio de Literatura Extranjera de China. Se dedica a las actividades investigadoras sobre la literatura española y la de Latinoamérica. Se encarga de celebrar cada dos años un congreso académico sobre la investigación de literatura de los países hispanohablantes.
- La Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) es una organización que agrupa a profesores e investigadores del español, no solo de China sino de toda la Asia. Cada tres años celebra un congreso en diferentes países de Asia para promover la cultura hispana, como el estudio de la lengua y literatura española y sus manifestaciones artísticas y científicas en el continente asiático. Aunque no es una asociación china, los hispanistas chinos participan con mucha frecuencia en las actividades, convocatorias, congresos, etc. organizados por la asociación. También es una plataforma muy importante para que los profesores e investigadores de China puedan contactar, intercambiar ideas y colaborar con los hispanistas internacionales del mundo.

2.4. Enseñanza del español de los negocios en China

Como hemos mencionado anteriormente, en la última década, la cantidad de universidades donde se enseña el español ha aumentado desde 12 hasta 60 y el número de estudiantes ha crecido desde 500 hasta 14.000, pero hasta el año 2014 no hubo

ninguna carrera de grado del estudio de español con fines específicos. La enseñanza del español durante los cuatro años de grado se centra en la competencia lingüística y la literatura. El título universitario que consiguen los estudiantes de español después de graduarse es *Licenciado en Filología Hispánica*. Sin embargo, este espacio lo ha rellenado la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai en 2015 empezando una nueva carrera de grado titulada “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”.

2.4.1. Situación actual

Actualmente, en las universidades chinas, se imparten unas asignaturas de español con conocimientos básicos sobre economía y comercio en tercer y cuarto curso de grado, tales como redacción de correspondencia comercial, lectura de textos en español de comercio, economía internacional, español comercial, etc.

A continuación, mostramos una tabla del resumen de las horas lectivas de estos cursos de español vinculados con economía y negocios.

Tabla Horas lectivas por semana de las asignaturas de español sobre economía y comercio en universidades chinas

Universidades ³⁸	3ºcurso-1ºsem.	3ºcurso-2ºsem.	4ºcurso-1ºsem.	4ºcurso-2ºsem.
UIBE	4	6	2	0
CNU	0	0	2	0
BLCU	0	2	0	0
BISU	0	0	2	2
GDUFS	0	0	2	0
TFSU	2	2	0	0
DUFL	2	4	0	0
HLJU	0	0	2	2
CISISU	2	0	0	0
NUJLC	2	0	0	0

Nota: una hora lectiva equivale a 45 minutos

Fuente: Informe de la Investigación de Educación de Español en las Universidades Chinas

Mediante la tabla de las horas lectivas, podemos ver los problemas principales de estos cursos que son:

- Las asignaturas de conocimientos básicos sobre economía y negocios se

³⁸ Los nombres oficiales y completos de las universidades mostradas en abreviatura son los siguientes:

UIBE University of International Business and Economics

CNU Capital Normal University

BLCU Beijing Language and Culture University

BISU Beijing International Studies University

GDUFS Guangdong University of Foreign Studies

TFSU Tianjin Foreign Studies University

DUFL Dalian University of Foreign Languages

HLJU Heilongjiang University

CISISU Chengdu Institute Sichuan International Studies University

NUJLC Nanjing University Jinling College

imparten en pocas universidades, tan solo unas diez.

- Son asignaturas propias de distintas universidades y los contenidos de los cursos no son sistemáticos y tampoco se relacionan entre sí.
- Las horas lectivas son demasiado escasas y para los alumnos es imposible aprender los conocimientos suficientes y profesionales de economía y comercio en tan pocas horas para satisfacer la necesidad de comunicarse eficazmente cuando se devuelvan en el mundo laboral.

2.4.2. Análisis de metodología didáctica

Actualmente, en la enseñanza de ELE en China, se sigue la metodología tradicional que se centra en la gramática y la traducción. Dicha metodología ya está profundamente arraigada en la tradición educativa china de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, los alumnos tienen que dedicar gran esfuerzo en la memorización y repetición de contenidos y actividades. Aunque algunos profesores jóvenes han empezado a aplicar las nuevas metodologías en las clases de ELE, tales como la metodología comunicativa, en las universidades sigue predominando la metodología tradicional.

Tomemos el manual *Español moderno* como un ejemplo típico para conseguir una idea general sobre la metodología didáctica que se está usando en las clases de ELE en China. La clásica serie de Español moderno elaborada por Dong Yansheng y Liu Jian consta de seis volúmenes y fue publicada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP). Es un manual diseñado según la metodología tradicional, que se utiliza en todos los departamentos de español de las universidades y también de las escuelas secundaria para la asignatura denominada *curso intensivo de español* (que es la asignatura principal y más importante de ELE). Es el manual más utilizado y más vendido en China de la enseñanza de ELE desde el año 1985 hasta la actualidad.

Sin ninguna duda, no podemos descartar las aportaciones que ha traído a la enseñanza de ELE en China el Español moderno porque generaciones y generaciones de aprendientes chinos han aprendido el español con esta serie de manuales. El ilustre hispanista chino Dong Yansheng empezó a elaborar el Español moderno desde los años 70 del siglo pasado. Hubo dos renovaciones de contenido del manual en el año 1999 y en 2013. Sin embargo, las renovaciones solo se limitan a los cambios de contenido de los textos sin cambiar la programación del manual, cuya estructura de cada unidad consiste en dos textos, reglas gramaticales y ejercicios repetidos y de traducción. El típico proceso de enseñanza de una unidad del Español moderno es: el profesor explica las reglas gramaticales y los significados de las palabras de la lista de vocabulario, luego los alumnos traducen los dos textos con la ayuda del profesor, y al final los alumnos hacen los ejercicios de repetición y de traducción; también tienen que memorizar los textos de cada unidad. A través de la presentación, vemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje del español con el Español moderno se basa totalmente en la metodología tradicional y en una enseñanza magistral centrada en el profesor y dominada por este. El alumno casi no tiene oportunidad para desarrollar la competencia comunicativa en el aula. Debido a que en todos los departamentos de español han usado y están usando el mismo manual escrito por el mismo autor desde los años setenta hasta hoy en día, la metodología tradicional se ha arraigado en la enseñanza de ELE en China.

Algunos investigadores chinos sostienen que el uso de la metodología tradicional se debe a la gran diferencia interlingüística que existe entre el chino y otros idiomas occidentales, como el inglés, el español, etc., pero no compartimos esta opinión en absoluto. Sobre todo para la enseñanza de ENE, que exige enseñanza y aprendizaje de los conocimientos profesionales y sobre todo el desarrollo de las competencias comunicativas, por lo que es imprescindible el empleo de nuevas metodologías didácticas. Este tema lo abordaremos en otro apartado.

2.4.3. Análisis de materiales didácticos

En las universidades chinas para la enseñanza de lenguas extranjeras, se suelen usar materiales didácticos elaborados por profesores chinos por varias razones: primera, los profesores chinos ya conocen la metodología didáctica que se usa en el aula china y el estilo de aprendizaje de los alumnos chinos; segunda, conocen los aspectos contextuales de la educación, es decir, de la sociedad, la cultura e incluso la política en China; otro factor importante es la presencia de la lengua materna en el aula y en los manuales, porque en el aula china es inevitable, y es una tradición usar el chino para explicar los textos, reglas gramaticales, etc.

En el mercado editorial chino, grosso modo, existen dos tipos de materiales de ELE. Uno es el de los libros elaborados por chinos y el otro es el de los escritos por hablantes nativos de español, pero traducidos y adaptados para los alumnos chinos. Un ejemplo típico y que consiguió gran éxito en China es el manual *Sueña: Español como Lengua Extranjera*. En la versión adaptada de *Sueña* se añaden al final de cada ámbito un resumen de las reglas gramaticales y una lista de vocabulario, y se traducen todos los enunciados de las actividades y ejercicios al chino.

En cuanto a enseñanza y aprendizaje del español de los negocios, solo se han publicado seis manuales editados por chinos hasta hoy en día, que no son libros profesionales sobre la enseñanza del español de los negocios, sino manuales con conocimientos básicos de economía y comercio.

Ofrecemos, a continuación, un resumen de los seis manuales que se pueden encontrar en el mercado editorial chino y que se están usando actualmente en las universidades chinas.

Tabla Manuales de español sobre economía y comercio usados en universidades chinas

Nombre en español	Nombre en chino	Autores
Español Comercial	经贸西班牙语	Chen Ning, Qin Xiaoyin
Textos en Español de Comercio y Economía Internacionales	西班牙语经贸文章选读	Guo Deling
900 frases de español comercial	商务西班牙语 900 句	Mao Caiqin, Huang Heng
Correspondencia Comercial en Español y Contratos Más Utilizados en los Negocios Internacionales	西班牙语经贸应用文	Zhao Xuemei, Li Ziyin
Español práctico empresarial (parte administrativa)	企业应用西班牙语 (管理篇)	Zhou Yarong
Diálogos sobre comercio exterior	外贸西班牙语会话	Huang Fushun

Después de revisar estos seis manuales descubrimos que, al igual que la mayoría de los manuales de ELE que se usan en China, estos libros están diseñados basándose en la metodología de memorización de listas de términos y textos ejemplares y de traducción, sin fomentar la competencia comunicativa ni desarrollar la habilidad de interacción del alumnado, que son factores de suma importancia en el aprendizaje del ENE.

2.4.4. Análisis de demanda del aprendizaje de ENE

2.4.4.1. Análisis de la situación global

De acuerdo con el informe de la Investigación de Educación de Español en las Universidades Chinas,³⁹ se hizo una encuesta para conocer las opiniones de los

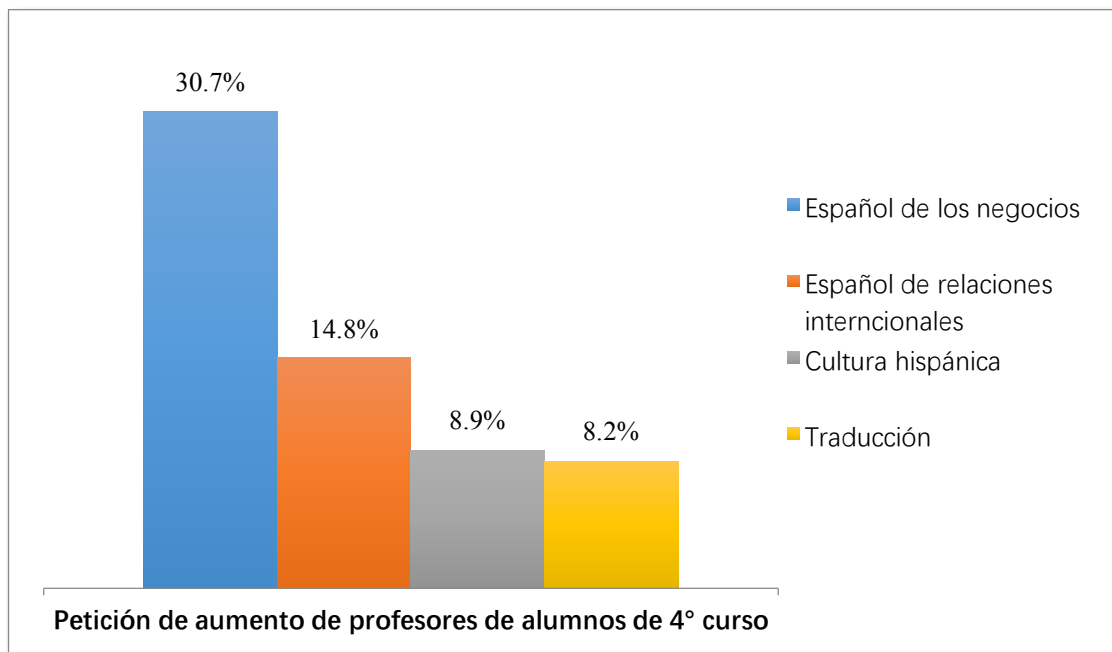
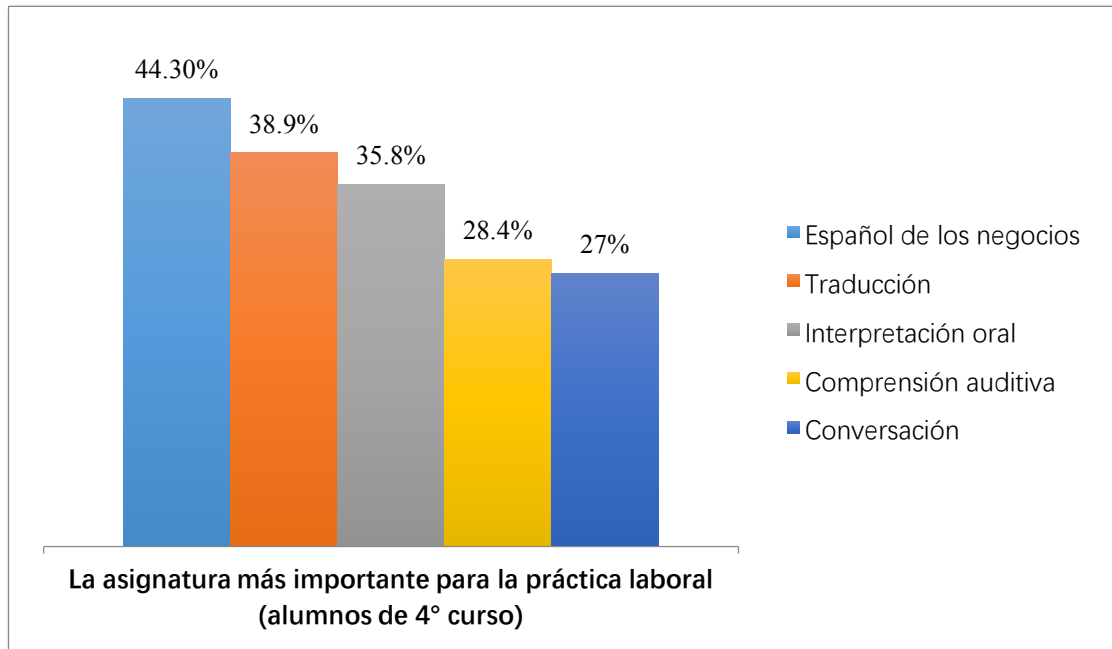
³⁹ Zheng Shujiu, Liu Yuanqi, (2015), *Investigación de Educación de Español en las Universidades Chinas* (en

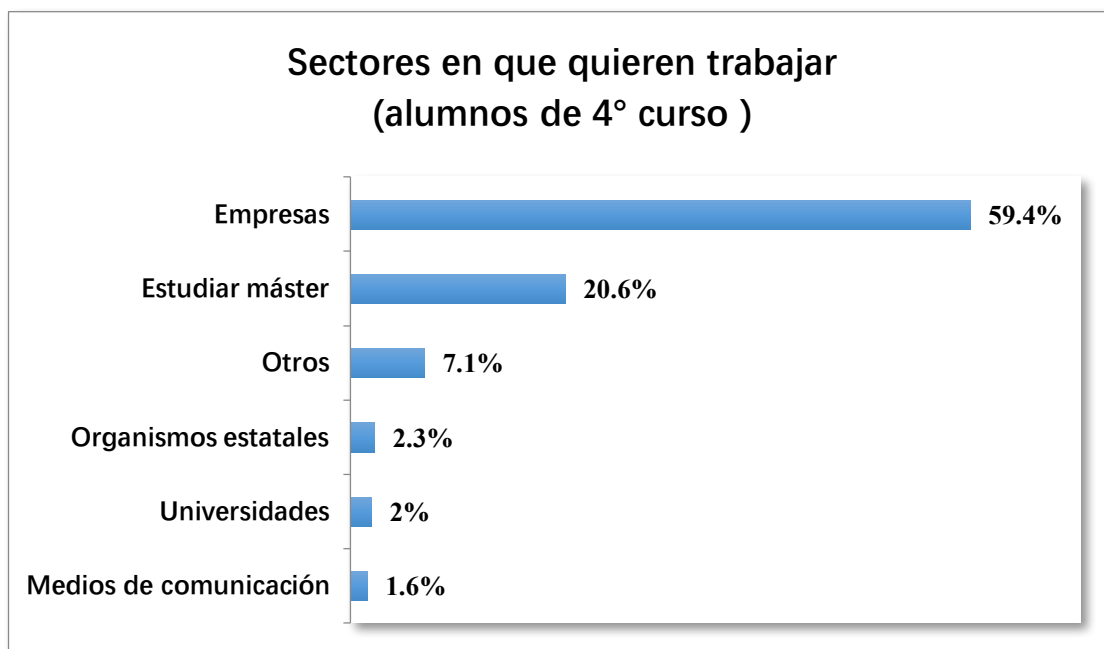
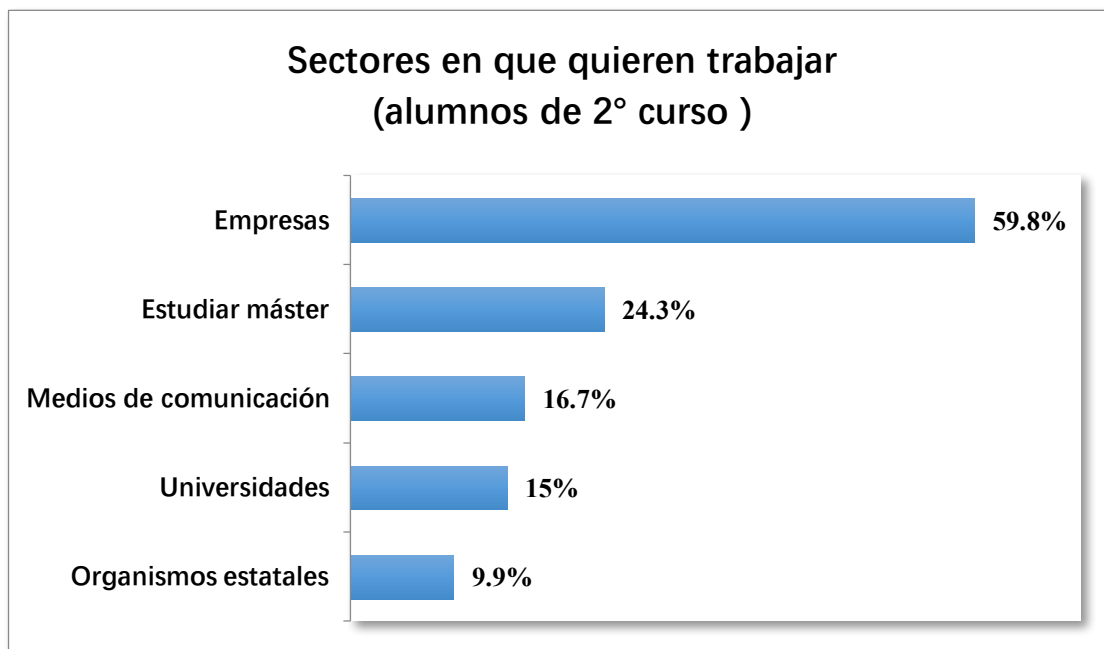
alumnos sobre el diseño del plan de estudios de español en distintas universidades. En junio de 2013, se realizó la encuesta con 1650 alumnos de segundo curso de 40 universidades chinas y en mayo de 2014 se hizo la misma encuesta con 867 alumnos del cuarto curso de grado de 22 universidades chinas. En la encuesta, tres preguntas nos sirven para conocer la demanda de los estudiantes chinos sobre el aprendizaje del ENE.

Con respecto a la pregunta de cuáles son las asignaturas más útiles y que los ayudarán más en el ámbito profesional, 44,3% de los alumnos del cuarto curso creen que las asignaturas del español de los negocios y de la economía son las más importantes y las que los ayudarán más en la práctica laboral. 38,9% optan por la traducción, 35,8% la interpretación, 28,4% la comprensión auditiva, y 27% la conversación.

En cuanto a la pregunta sobre la cantidad de profesores, 30,7% de los alumnos de cuarto curso piden que aumenten la cantidad de profesores que puedan impartir clases del español de los negocios y 14,8% de los alumnos quieren tener profesores que puedan enseñar la asignatura de relaciones internacionales. Un 8.9% necesita más profesores de cultura y 8.2% de traducción.

Además, en la encuesta también se hizo una pregunta para conocer la planificación laboral en el futuro de los estudiantes. 59,8% de los alumnos de segundo curso y 59,4% de los alumnos del cuarto curso esperan trabajar en el mundo empresarial. A continuación, vamos a mostrar los resultados en los gráficos siguientes:



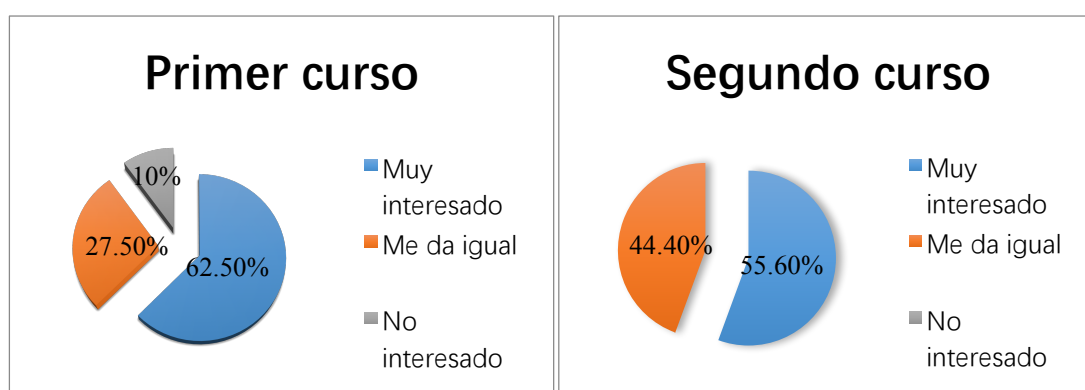


Estos datos muestran claramente el conflicto surgido entre la enseñanza universitaria y la práctica laboral para los alumnos chinos de ELE. Obviamente, a través de la respuesta de las tres preguntas, se percibe que hay una gran demanda por parte del alumnado de estudiar español de los negocios y de la economía para conseguir los conocimientos profesionales y la competencia comunicativa cuando se devuelvan en el mundo laboral.

Sin embargo, en realidad, durante los cuatros años de estudio de grado, esta necesidad de los alumnos de ELE en China nunca se ha cubierto. Según lo que hemos observado estos años, este conflicto no solo obstaculiza el desarrollo profesional de los alumnos después de que se gradúen, sino que les afecta también el acceso a estudios posteriores de especialización de postgrado o doctorado en el ámbito comercial y económico.

2.4.4.2. Análisis de interés del alumnado de SISU

Hemos analizado el entorno general sobre la demanda del aprendizaje de ENE en China. Ahora bien, enfocamos la atención en la demanda de los estudiantes de SISU. En septiembre de 2014 hicimos una encuesta con los alumnos del primer y segundo cursos de SISU para conocer su interés en el estudio de español de los negocios y la economía. En total hay 40 alumnos del primer curso y 36 alumnos del segundo curso que han participado en la encuesta; Entre los cuales 62.5% del primer curso y 55.6% del segundo curso han mostrado gran interés en el estudio del español de los negocios y de la economía. A continuación, mostramos el resumen del análisis de interés en los siguientes gráficos.



3. Análisis de necesidades de los estudiantes de 3° y 4° cursos de SISU

Hemos analizado la situación panorámica de la demanda del aprendizaje de ENE en China. Ahora nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ENE de los alumnos de 3° y 4° curso de una universidad concreta, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU), que es el objeto principal y también punto de partida de nuestro análisis. Puesto que el objetivo de nuestra investigación consiste en conocer cuáles son las necesidades básicas de los aprendientes de ENE, debemos plantear una metodología pedagógica apropiada de acuerdo con las características e intereses de los alumnos, y proponer una programación curricular para que su aprendizaje de ENE sea más eficaz y con el menor esfuerzo posible. De hecho, el inicio de la nueva carrera de grado de español en SISU nos ofrece una oportunidad para alcanzar las metas señaladas.

3.1. Clasificación de Grupo A y Grupo B

El departamento de español de SISU consta de cuatro cursos de grado en Filología Hispánica cuya formación se centra en estudios lingüísticos, literarios y de culturas de los países hispanohablantes. Cada curso cuenta con aproximadamente 50 alumnos, que se dividen en dos grupos al azar. De acuerdo con la estructura del plan de estudios del “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”, los estudiantes se dedican solo al aprendizaje de la lengua española en el primer y segundo curso para lograr un nivel apropiado de español. Luego, en el tercer y cuarto curso, siguen el estudio del español y al mismo tiempo empiezan el aprendizaje de las asignaturas especializadas en los negocios y la economía.

Nuestro estudio se va a centrar en los alumnos de tercer curso (año académico

2015/2016) y los de cuarto curso (año académico 2014/2015). Cabe señalar que la admisión oficial de alumnado del “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas ” comienza desde el año 2015⁴⁰, pero se iniciaron las clases de especialidad con los estudiantes de tercer y cuarto cursos en 2014 como un experimento, con el fin de conocer las necesidades de los alumnos, su proceso de aprendizaje de las asignaturas especializadas, cómo se adaptarán al nuevo reto, con qué dificultades se encontrarán, qué medidas tomaremos para mejorar el nuevo programa, etc.

Estos estudiantes de tercer y cuarto cursos se clasifican también en dos grupos. Grupo A consta de los alumnos que optan por el nuevo programa (18 estudiantes del tercer curso y 24 del cuarto curso) y el resto de los alumnos constituye Grupo B, que sigue las clases regulares de Filología Hispánica.

3.2. Grado en “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas ”

3.2.1. Presentación

Con el fin de dar respuesta a la gran necesidad de trabajadores que puedan hablar español y que también dispongan de conocimientos profesionales sobre economía y negocios por parte del alumnado, de las empresas y de la sociedad, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, con la colaboración de la Universidad de Alcalá, abrió una nueva carrera de grado, el ya mencionado de “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas ”. Cabe destacar que es el primer grado en español con fines profesionales, en concreto, en español de los negocios en toda China. Los objetivos principales del grado son:

⁴⁰ Estos alumnos empezaron las clases especializadas dos años después, en 2017, cuando estaban en el tercer curso.

- Formar profesionales con conocimientos básicos de los negocios y la economía para responder a las demandas de las empresas y de la sociedad, debido al intenso crecimiento de los intercambios económicos y comerciales entre China y los países hispanohablantes.
- Capacitar a los alumnos para que tengan las habilidades comunicativas orales y escritas de español con el fin de poder comunicarse de manera eficaz y poder ejercer actividades en el mundo empresarial al contexto de una economía globalizada.

3.2.2. Plan de estudio

Como hemos señalado anteriormente, los alumnos del Grupo A que optan por el estudio de español de los negocios y la economía; además de asistir a las clases regulares de la lengua española, también tienen que aprender conocimientos profesionales relacionados con los negocios y la economía, en concreto ocho asignaturas profesionales, que son:

- Gestión y Dirección Empresarial
- Dirección de Recursos Humanos en la Empresa
- Introducción a la Contabilidad
- Marketing: Fundamentos
- Marketing: Estrategias
- Economía de la Empresa
- Negocios Internacionales
- Contabilidad de Costes

De acuerdo con el programa de estudio establecido por SISU y UAH, la enseñanza de las ocho asignaturas se reparten a lo largo de dos años (cuatro semestres), impartándose dos asignaturas cada semestre. El profesorado consta de profesores nativos del

departamento de Economía y Dirección de Empresas de UAH.

3.3. Perfil del alumno

3.3.1. Rasgos esenciales del alumnado chino

Los alumnos de SISU comparten las características generales de los estudiantes chinos, tales como el ser pasivos y no muy receptivos con la interacción y la participación en la clase, muy dependientes de la enseñanza del profesor sin realizar una reflexión propia, etc... Esto se debe, en cierto sentido, a la metodología didáctica tradicional, pero no es la única razón. Hay más factores que están sujetos a la historia y cultura y que deben ser conocidos por los profesores de E/LE.

3.3.1.1. Cultura arraigada en la herencia de Confucionismo

Según la experiencia que hemos tenido en la enseñanza de E/LE, por lo que respecta a las características generales que demuestra el estudiante chino durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos resumirlas en los siguientes puntos:

- Está habituado al aprendizaje a través de la memorización de vocabulario y textos sueltos sin conocer los contextos del uso de la lengua y los ejercicios repetidos para practicar las reglas morfosintácticas.
- Está habituado a la clase magistral donde su estudio está dominado por el profesor, siendo un proceso poco participativo y creativo. En cuanto al aula de enseñanza-aprendizaje de idiomas, al alumno chino le falta práctica suficiente para desarrollar las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva.
- No está habituado a hacer preguntas o expresar sus opiniones en el aula. Dicho de otra manera, se pone nervioso y tímido cuando habla en público. Prefiere solucionar las dudas con el profesor e intercambiar las ideas con sus

compañeros fuera de la clase en espacio privado.

- El examen es el único método de evaluación del estudio. Aunque el examen es un método efectivo, si el aprendizaje está orientado solo a aprobar los exámenes disminuirá la motivación de aprendizaje del alumno.

Estos rasgos esenciales que hemos mencionado del alumno chino no los determina un manual, un profesor o una metodología. El origen o la causa se debe a la cultura china basada en el Confucionismo. No obstante, aquí no queremos adentrarnos en el Confucionismo porque es un conjunto complicado que abarca doctrinas filosóficas, morales y religiosas, sino que tratamos de analizar los aspectos del Confucionismo que han ejercido gran influencia en la educación china, sobre todo en los comportamientos del estudiante chino, que es el objeto de nuestra enseñanza de español. Estos aspectos serían:

- Respeto a la jerarquía y la superioridad: Una teoría fundamental del Confucionismo es la estricta ordenación jerárquica y el respeto a la jerarquía y la superioridad que es un componente importante de la benevolencia (ren), porque todo ello asegura la estabilidad y desarrollo de la sociedad, la paz del mundo y la armonía general. En cuanto a la jerarquía social, esta consta de relaciones tales como gobernante/súbdito, padre/hijo, hermano mayor/hermano menor, profesor/estudiante, etc. Entonces, para mantener el equilibrio de la sociedad, el superior tiene la obligación de proteger al inferior y el inferior le deberá lealtad, respeto y obediencia al superior. Por lo tanto, respecto a la educación, el papel del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es dominante y el alumno siempre tiene que obedecer y respetar al profesor, el cual se considera como la autoridad máxima y legítima. Según el Confucionismo, el orden de respeto consiste en: "El Cielo, la Tierra, el Emperador, los padres y el profesor". Un proverbio chino dice "Un profesor por un día es un padre para toda la vida".

- El método tradicional del aprendizaje de chino clásico: A lo largo de más de dos mil años, el objeto principal de enseñanza y aprendizaje en China ha sido el chino clásico (denominado también como chino literario). En el sistema tradicional de educación, los materiales didácticos más importantes para aprender el chino clásico durante miles de años han sido las nuevas obras clásicas, denominadas en chino Sishu Wujing⁴¹. En cuanto a la metodología didáctica de la enseñanza de chino clásico, la memorización de todos los textos clásicos es el método primordial. En el sistema antiguo de educación en China, antes de empezar la formación escolar, los niños ya tenían que empezar a memorizar libros clásicos a los tres años. De hecho, en la enseñanza a nivel elemental de chino antiguo el profesor solo enseñaba a leer en voz alta los textos, sin explicar el significado, porque para los principiantes jóvenes era muy difícil entender las obras clásicas. Mientras leía, el alumno memorizaba todas las frases de los libros. Aproximadamente hasta los diez años, el alumno tenía que aprender de memoria todos los contenidos de las nuevas obras clásicas (Sishu Wujing) que, en total, tienen aproximadamente 431.000 caracteres. Así que no resulta difícil entender por qué el método de memorización se ha venido aplicando en la mayoría de las aulas de lenguas hasta hoy en día.
- Influencia del examen: La mayoría de los estudiantes chinos consideran el examen como la meta final de su aprendizaje. Esto influye a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas y desde luego, no sirve como marco idóneo para el método comunicativo.

3.3.1.2. Características generales del alumno de SISU

⁴¹ Sishu se refiere a *los Cuatro Libros* que son Gran Saber, Doctrina de la medianía, Analectas y Mencio y Wujing se refiere a *los Cinco Clásicos* que son I Ching o Yijing (Clásico de las mutaciones), Shijing (Clásico de la Poesía), Shujing (Clásico de los documentos), Lijing (Clásico de los Ritos) y Chunqiu (Crónicas de Primavera y Otoños)

Hemos analizado los rasgos generales del estudiante chino. Ahora bien, nos centramos en nuestro objeto de la enseñanza del ENE: los alumnos del departamento de español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU). SISU es una universidad dedicada a la formación de profesionales de alta categoría con buen dominio de lenguas extranjeras y visión internacional. La Universidad goza de prestigio nacional e internacional por su multidisciplinaridad, alto nivel de internacionalización y especialidad en lenguas extranjeras. De hecho, los alumnos que quieren estudiar en SISU tienen que aprobar el Examen Nacional de Acceso a la Universidad de China después de terminar su estudio de bachillerato, y además, tienen que sacar muy buenas notas en el examen de selectividad para poder ingresar en SISU. Así que los estudiantes de SISU suelen ser jóvenes trabajadores y motivados para el estudio, lo cual da mucha facilidad al profesor para probar estrategias novedosas durante el proceso de la enseñanza, como nuevos recursos pedagógicos o nueva metodología didáctica, etc.

Otra característica relevante del alumno de SISU es su alto nivel de dominio de inglés y las aptitudes para el aprendizaje de lenguas. Según el sistema actual de educación en China, se empieza el estudio de inglés desde el tercer año de la escuela primaria. Así que cuando el alumno ingresa en la universidad, ya lleva 10 años estudiando inglés. Además, para poder ser admitido por SISU, el alumno no solo tiene que conseguir buenas notas en el examen de Selectividad, sino que también tiene que tener nota sobresaliente en el examen de inglés. En realidad, el español ya es la segunda lengua extranjera para el alumno. Su buen dominio de inglés también le favorece en el aprendizaje del ENE.

3.3.2. Análisis de nivel de conocimientos lingüísticos

Un factor importante que hemos de tomar en cuenta para llevar a cabo la enseñanza del ENE o diseñar materiales didácticos es el nivel de español del alumno. En cuanto al conocimiento del nivel de español de los alumnos de SISU, hemos de considerar varios

factores idiosincrásicos de la enseñanza de ELE en China. Por un lado, se usan los propios recursos didácticos, tales como el Español Moderno, que hemos mencionado anteriormente. Por otro lado, también contamos con un Plan Curricular, sistema de pruebas de nivel distintos frente al Plan curricular del Instituto Cervantes (Niveles de referencia para el español) y los exámenes de DELE.

3.3.2.1. Plan curricular de la enseñanza de ELE en China

El plan curricular para la enseñanza y aprendizaje de ELE en China se denomina Programa de Enseñanza de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, que sirve para dar las directrices generales de la enseñanza de español en todas las universidades chinas. Se divide en dos obras separadas: Una se llama Plan Curricular de Español para el Período Básico de Licenciatura en Filología Hispánica (en chino:高校西班牙语专业基础阶段教学大纲) para cursos elementales (primer y segundo cursos universitarios), publicado en 1998; la otra es el Plan Curricular de Español para el Periodo Superior de Licenciatura en Filología Hispánica (en chino:高等学校西班牙语专业高年级教学大纲) para cursos superiores (tercer y cuarto cursos universitarios) y publicado en el 2000.

El estudio del grado en Español en las universidades chinas tiene una duración de cuatro años (ocho semestres). Las asignaturas que los estudiantes tienen que cursar, en general, se dividen dos grupos: uno es de asignaturas comunes de conocimientos generales, y otro de asignaturas de la especialidad de español. Tomemos el plan de estudios del grado en Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas de SISU como un ejemplo para conocer la organización curricular de las universidades de China.

<i>Clasificación de asignaturas</i>		<i>Crédito</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>TRANSVERSAL</i>	Obligatorias	31	19.38%	21.25%

ESPECIALIDAD	Optativas	3	1.87%	
	Básicas	32	20%	73.75%
	Troncales	38	23.75%	
	Optativas	18	11.25%	
	Curso de inglés	30	18.75%	
Práctica e investigación externa	2	1.25%	5	
Práctica de especialidad	2	1.25%		
Trabajo fin de grado	4	2.50%		
TOTALIDAD DE CRÉDITOS	160	100	100	

En el primer periodo, es decir, el primer y segundo curso, el objetivo primordial de las asignaturas es el dominio de las destrezas básicas de la lengua. A diferencia de lo que se denomina en el MCER, en el sistema educativo de lenguas extranjeras en China, las destrezas básicas de una lengua son cinco, a saber: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y traducción. En el segundo periodo de grado, es decir, en tercer y cuarto curso, los alumnos tienen que estudiar las asignaturas de carácter más filológico y cultural, como por ejemplo, fonética y fonología, literatura española y latinoamericana, estilística, lectura de prensa, panorama cultural de los países hispanohablantes, historia de las relaciones sino-latinoamericanas, etc. Otra característica de las asignaturas dadas es que se valoran más las asignaturas relacionadas con la enseñanza de los contenidos gramaticales y léxicos en lugar de las de la expresión oral y comprensión auditiva. Aprender la lengua española de forma sistemática precede a las necesidades comunicativas.

Los niveles de idioma no se clasifican como lo establecido por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) en A1-A2, B1-B2 y C1-C2, sino en cuatro niveles correspondientes a cuatro cursos universitarios. Teniendo en cuenta que estas dos obras publicadas en chino nunca se han traducido al

español, y el curso “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas ” de SISU empieza en tercer curso, a continuación vamos a traducir al español las descripciones del nivel de segundo curso y exponerlas en la tabla siguiente para hacer comparaciones con el nivel B2 del MCER.

	Nivel de segundo curso	B2
Vocabulario	Dispongo de suficiente vocabulario (3800 palabras en concreto) y soy capaz de usar 2500 palabras sin grandes dificultades.	————
Comprensión auditiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendo los discursos que tratan de asuntos cotidianos o temas sociales que sean familiares cuando los discursos se leen con una velocidad de articulación de 100-120 palabras por minuto y con palabras desconocidas menos del 3%. 2. Comprendo las conversaciones de los nativos que tratan de temas cotidianos o asuntos sociales familiares. 3. Comprendo noticias breves de la Radio Internacional China 	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>

Comprensión de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Después de 3 minutos de preparación puedo leer en voz alta recursos textuales en un nivel parecido a los textos de manuales, contestar preguntas y hacer resúmenes de los textos leídos. 2. Soy capaz de leer un texto de 400 palabras en 10 minutos con palabras desconocidas menos del 3% y comprender la idea principal. 3. Soy capaz de leer artículos, noticias y otras lecturas sencillas con la ayuda de un diccionario. El contenido que leo alcanza a 15 páginas (6000 palabras aproximadamente). 	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p>Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>
Interacción oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Después de leer un texto, puedo contestar preguntas, hacer resúmenes y comentarios sobre el texto. 2. Después de 10 minutos de preparación puedo expresar mis opiniones oralmente por 5 minutos sobre temas familiares con una pronunciación correcta y clara, y con cierta fluidez, precisión y naturalidad. 	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</p> <p>Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>
Expresión oral	<ol style="list-style-type: none"> 3. Puedo participar en una conversación con hablantes nativos sobre temas familiares y puedo expresar mi punto de vista sin errores importantes de gramática. 	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>

Expresión escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. En un ejercicio de dictado de 15 minutos (de texto de 130 palabras y leído 3 veces), soy capaz de anotar todo el texto con errores menos del 8%. 2. Soy capaz de escribir un texto de 120 palabras con claridad, precisión y sin errores importantes de gramática sobre un tema dado dentro de 30 minutos. 	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
-------------------	--	--

Lamentablemente, hasta ahora no se ha realizado ninguna investigación de coherencia, compatibilidad o equivalencia del plan curricular chino de enseñanza de ELE y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sin embargo, aunque no se puede afirmar que al terminar el segundo curso el nivel de español del alumno de SISU equivale al nivel B2, mediante la comparación que hemos hecho a grosso modo entre las descripciones, podemos observar que después de dos años de aprendizaje de español⁴², el español del alumno chino alcanzará un nivel entre B1 y B2.

3.3.2.2. Sistema de evaluación: EEE4 y EEE8

Con el fin de evaluar las competencias lingüísticas del alumno y verificar la calidad de la enseñanza de ELE en las distintas universidades, el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China creó y organizó el Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) en 1999 y en 2005 el de Nivel 8 (EEE-8). Son exámenes organizados a nivel nacional, en los que participan, respectivamente, los estudiantes de grado una vez que terminen el segundo y cuarto curso.

Igual que el plan curricular, existen escasas investigaciones sobre la coherencia y

⁴² Hemos de tomar en cuenta que los alumnos chinos no tienen conocimientos previos de español antes de entrar en la universidad, es decir, empiezan el aprendizaje de español desde cero.

equivalencia entre el examen EEE y el examen DELE, debido a que son dos diplomas dependientes de enfoques pedagógicos y recursos didácticos totalmente distintos. No obstante, aquí creamos un inventario de la estructura del examen EEE-4, a modo de ejemplo, para conocer la evaluación de nivel de español del alumno chino.

Pruebas	Tareas	Ponderación
Gramática	I.Prueba del uso de artículos y combinación de artículo y preposición	25%
	II.Prueba de léxico	
	IV.Prueba del uso de tiempos verbales	
Comprensión de lectura	III.Leer dos textos y buscar soluciones de ejercicios dados	25%
Traducción	VII.Traducir textos u oraciones de chino a español y viceversa	20%
Comprensión auditiva	VIII.Dictado	30%
	IX.Escuchar dos textos y contestar preguntas dadas	
Expresión oral ⁴³	———	0%

Como hemos mencionado anteriormente, para muchos estudiantes chinos, su aprendizaje está orientado a los exámenes. De modo que es obvio el papel crítico y decisivo que juega el examen EEE para la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China. A través del resumen de la estructura del examen EEE-4, nos llama la atención la diferencia de ponderación que existe entre distintas pruebas de competencia. Actualmente ya no existe pruebas de expresión oral, y el bloque consta de gramática, traducción y comprensión de lectura, que no requiere interacción comunicativa y que

⁴³ Antes del año 2014, en el examen EEE había una tarea de *Exposición oral* sobre un tema dado, cuya ponderación era del 13%, pero en los últimos años se ha realizado una reforma de la estructura de EEE y se ha quitado la tarea de expresión oral.

lleva un porcentaje del 70%. Todo ello nos revela la realidad del poco peso que tiene la expresión oral, es decir, la destreza más importante para la comunicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en las universidades chinas.

3.4. Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje

Dado que el grado en "Español con mención en Administración y Dirección de Empresas" de SISU es la primera carrera de enseñanza de EFE en China, es imprescindible analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo curso, porque este análisis nos proporcionará información de gran relevancia para identificar las necesidades reales del alumno chino, tales como las motivaciones, las dificultades durante el aprendizaje, la efectividad de recursos didácticos y metodología, la valoración de los estudiantes de la programación, etc., que nos permitirá adaptar y adecuar las actividades didácticas de acuerdo con el perfil del alumno chino. A través de este análisis y a base de los resultados que saquemos, intentamos elaborar una metodología pedagógica y diseñar materiales didácticos que sirvan como una enseñanza de introducción al español de los negocios. Con respecto a dicho tema, lo abordaremos en el cuarto capítulo. Todo esto nos permitirá ayudarles a aprender el español de especialidad de una manera más eficaz y con el menor esfuerzo posible.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje lo hacemos a medida que se desarrolla la programación de "Español con mención en Administración y Dirección de Empresas" mediante dos instrumentos: observación directa en clase y cuestionario al final del curso.

3.4.1. Observación en clase

La observación directa en el aula es una técnica eficiente que nos permite tomar informaciones directas de todo lo que pasa a lo largo del proceso de enseñanza-

aprendizaje, y que nos facilita obtener la mayor cantidad posible de datos para el seguimiento y actualización del currículo en el análisis posterior. Así pues, hemos participado como observadores en todas las clases profesionales de 3º y 4º cursos de “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas” impartidas por profesores españoles de UAH, en las cuales hemos descubierto los siguientes puntos resumidos a continuación:

- Falta de terminología: el aprendizaje de español de los estudiantes se centraba solo en conocimientos lingüísticos y literarios antes de empezar el estudio de español de especialidad. Así que les falta el vocabulario técnico del ámbito de negocios y economía, lo cual se ha convertido en un obstáculo que frena el progreso de aprendizaje.
- Profesorado nativo: un rasgo básico de la enseñanza de ELE en China es el poco porcentaje del profesorado nativo de países hispanohablantes. Por ejemplo, el departamento de español de SISU solo dispone de un profesor español. Sin duda, los profesores chinos cuentan con sus propias ventajas en la didáctica de español, sobre todo en la enseñanza a los principiantes, puesto que la diferencia interlingüística entre chino y español es mucho más grande que la existente entre las lenguas indoeuropeas. Los profesores chinos pueden comunicarse en chino con los alumnos en el aula, y además, conocen los hábitos de aprendizaje del alumno e incluso la cultura china. Sin embargo, eso también trae inconvenientes al aula de cursos de nivel superior. Durante nuestra observación directa en clase, se ha notado que para los alumnos de 3º y 4º curso es difícil adaptarse al uso de español en toda la clase. Los profesores nativos siempre tienen que hablar más despacio o repetir varias veces los contenidos que quieren enseñar para que los alumnos puedan entender bien. En nuestra opinión, es probable que este método sirva para el estudio elemental de español, pero no es aplicable en el aula de español de especialidades donde la competencia comunicativa precede a la lingüística.

- Actividades comunicativas: en cuanto a las actividades interactivas, a medida que progresa el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos observado, por un lado, que los alumnos están muy motivados en participar en las dinámicas, tareas interactivas, juegos de rol, simulaciones, etc. que introducen en el aula los profesores. Por otro lado, en las interacciones, presentan dificultades en su expresión oral que condicionan el desarrollo y la evolución de las tareas didácticas y el cumplimiento de los objetivos preestablecidos por los profesores.

3.4.2. Cuestionario

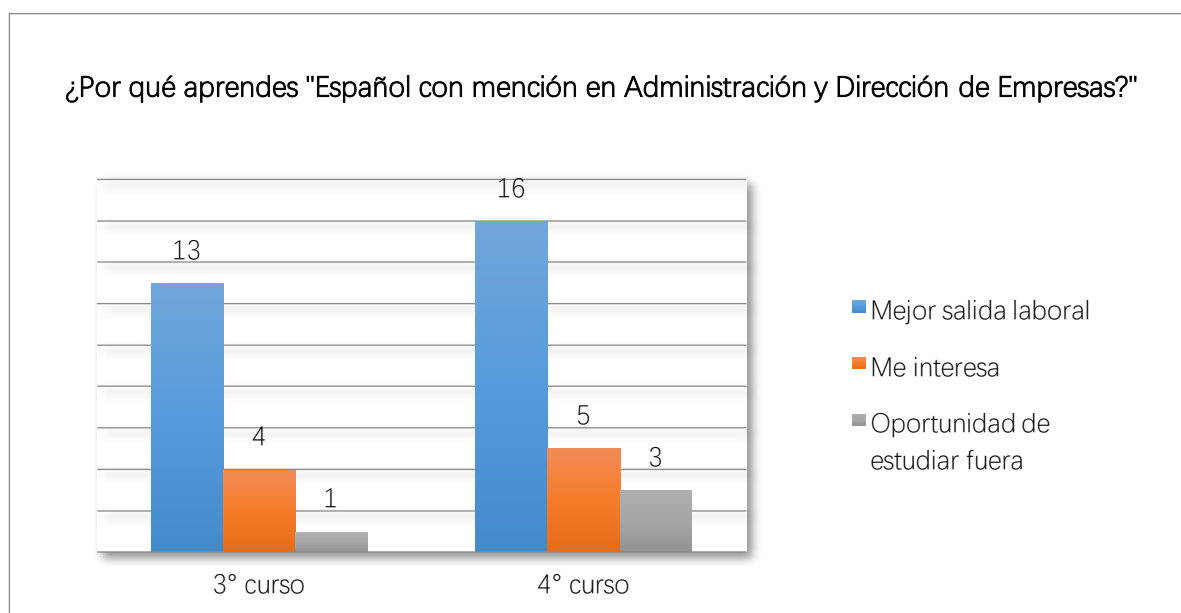
Otro instrumento que utilizamos para analizar las necesidades de aprendizaje de ENE es el cuestionario. Al finalizar el estudio del primer año de "Español con mención en Administración y Dirección de Empresas" se hizo un cuestionario que consta de diez preguntas (ver anexo) con los alumnos de 3º y 4º curso. Con él, pretendemos identificar y analizar la motivación, la influencia en el aprendizaje de español, las dificultades, la autoevaluación, etc. de los alumnos.

3.4.2.1. Análisis de motivación

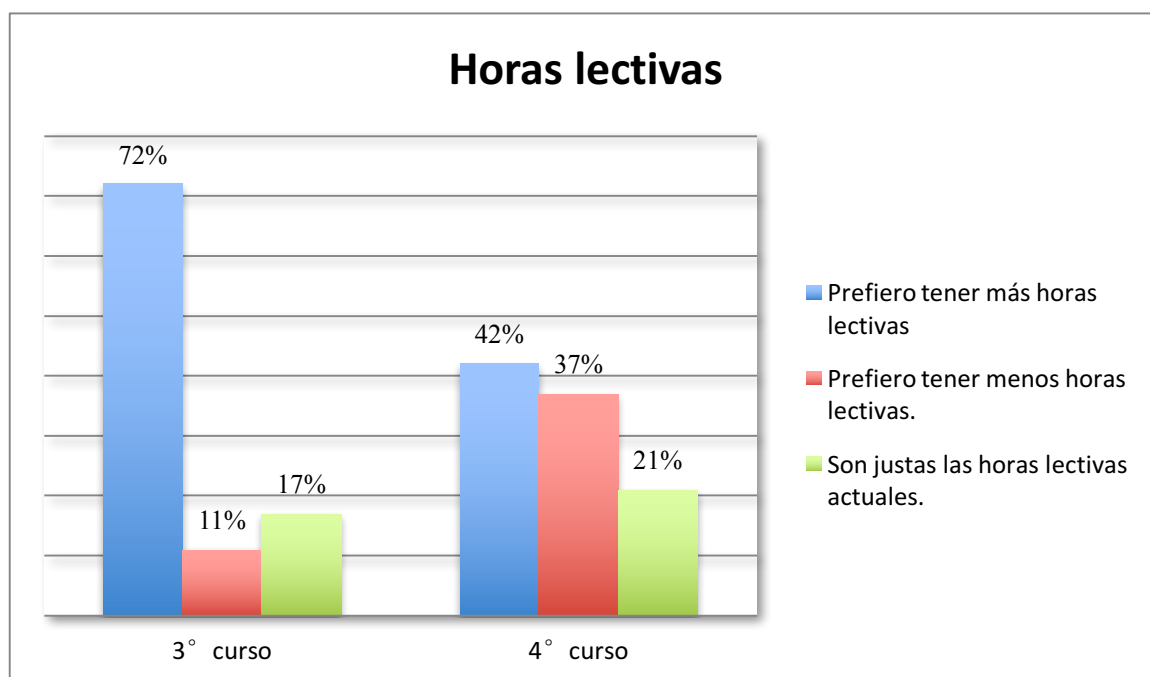
A través del análisis de la motivación, podemos conocer los intereses y los objetivos personales de los estudiantes del aprendizaje y, por consiguiente, podemos prever los esfuerzos necesarios (cambios, adaptaciones, etc.) que hemos de hacer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el futuro para mantener, proteger e incluso aprovechar la motivación de los aprendientes.

La primera pregunta del cuestionario (¿Por qué aprendes el curso "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas"?) nos permite conocer el objetivo que quieren conseguir los estudiantes en el aprendizaje. Entre las tres opciones, la primera (para tener mejor salida profesional y ser más competitivo en el mundo

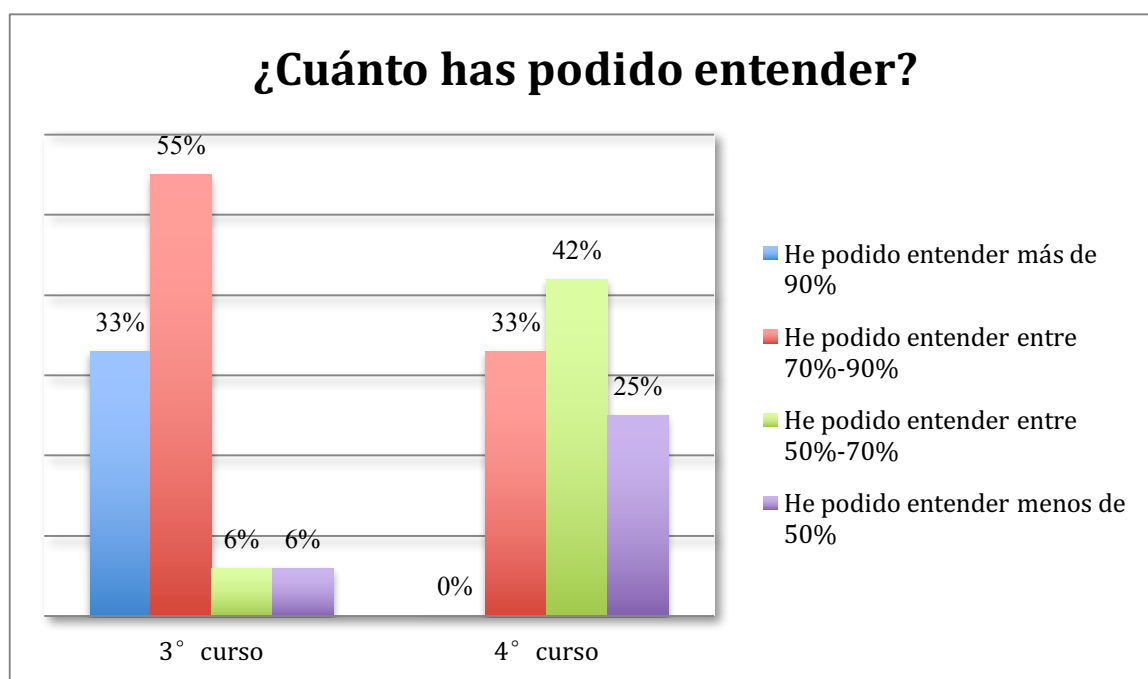
laboral) y la tercera (tener oportunidad de estudiar fuera de China) son motivaciones extrínsecas, y la segunda (porque me interesa el estudio de los negocios) pertenece a motivación intrínseca. El objetivo del aprendizaje de la mayoría de los alumnos (13 entre 18 estudiantes de 3º curso y 16 entre 24 estudiantes de 4º curso) consiste en la necesidad práctica de tener una mejor salida laboral. Mientras pocos alumnos (4 de 3º curso y 5 de 4º curso) aprenden por la motivación intrínseca, es decir, el interés personal. Es importante destacar que el mayor peso lleva los motivos extrínsecos.



La primera pregunta nos demuestra la motivación original que traen los estudiantes al aula desde el primer día, pero la pregunta 7 sobre el tiempo lectivo nos revela si están realmente motivados para el estudio de español de especialidad después de un año de aprendizaje. Un 72% de 3º curso y 42% de 4º curso consideran que las horas lectivas que han tenido no son suficientes frente a 11% y 37% que prefieren tener menos tiempo lectivo. El resto, un 17% de 3º curso y un 21% de cuarto opina que las horas lectivas son justas. Mediante estas cifras, podemos observar que más de la mitad de los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia el aprendizaje de español de especialidad después de un año, es decir, la mayoría tiene ganas de aprender más de lo que actualmente les propone el curso.



Sin embargo, también nos ha llamado la atención un elemento que causará desmotivación de aprendizaje a los alumnos. Con la pregunta 5 pretendemos conocer la autoevaluación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Respecto a la pregunta de si han podido entender todos los contenidos enseñados, encontramos que un tercio (33%) de los alumnos de tercer curso han podido entender la mayoría de los contenidos (más de 90%), pero ninguno de los alumnos de cuarto curso lo consiguió. No obstante, un tercio de los alumnos de cuarto curso cree que solo han podido entender entre 70%-90%. Es decir, aproximadamente 70% de los estudiantes de los dos cursos no han llegado a dominar todos los conocimientos impartidos. Es un porcentaje que nos preocupa tanto que nos hace considerar la propuesta de un curso de introducción del español de los negocios antes de que empiecen el estudio de “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas”. Además, es imprescindible buscar y analizar en qué estriban las dificultades que podrán producir desmotivación y frustración durante el proceso de aprendizaje.



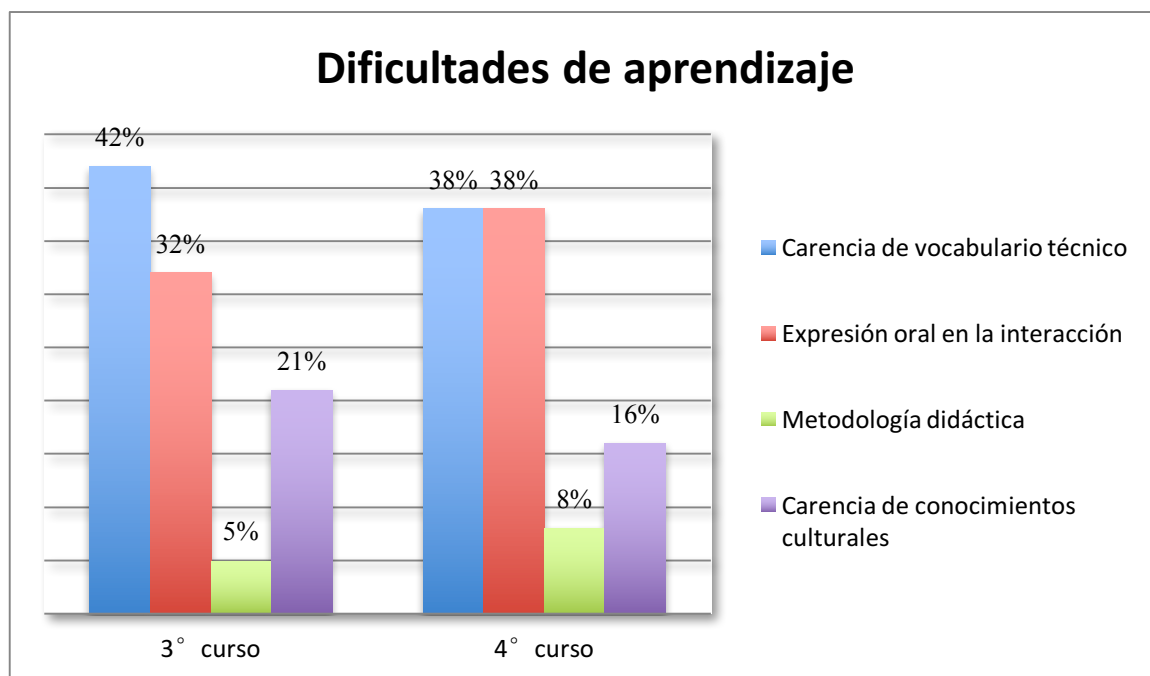
3.4.2.2. Análisis de dificultades de aprendizaje

La cuarta pregunta del cuestionario nos permite identificar la percepción de dificultades en el aprendizaje por parte de los aprendientes. En relación con las dificultades en el desarrollo del curso, la primera que perciben los estudiantes de los dos cursos (un 42% de 3° curso y un 38% de 4° curso) es la falta de terminología vinculada con el ámbito de los negocios y la economía. Como hemos señalado anteriormente, los estudiantes de español de SISU solo han aprendido la lengua y literatura hispánica en los primeros dos años. La carencia de conocimientos de los términos afectará el rendimiento de su estudio. La dificultad que ocupa el segundo lugar (un 32% de 3° curso y un 38% de 4° curso) es la destreza de expresión oral en las actividades interactivas, cuya consecuencia se debe a los materiales didácticas, la metodología, estilo de aprendizaje, etc. que hemos analizado anteriormente.

Otra dificultad que cabe resaltar y sobre la que existe poca investigación son los conocimientos escasos de las diferencias culturales, sobre todo de las distinciones entre la cultura empresarial china y la de los países hispanohablantes (lo abordaremos en

capítulo 3). Un 21% de estudiantes de 3° curso y un 16% de 4° curso perciben los inconvenientes que les trae la escasez del ámbito cultural del mundo de los negocios. Esta observación se ha complementado con la pregunta 9 de qué opinan los aprendices de la enseñanza de cultura en el curso de “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”. A esta pregunta encontramos un elevado porcentaje (un 84% de estudiantes de 3° curso y un 75% de 4° curso) que tienen ganas de aprender conocimientos culturales del mundo de los negocios.

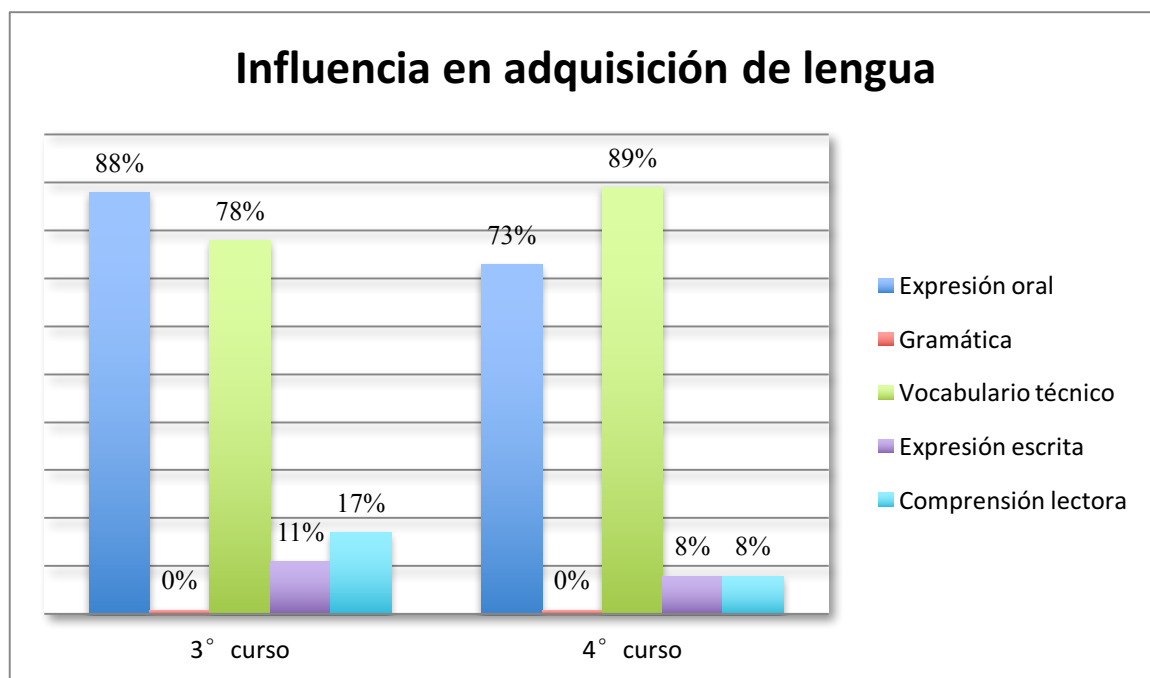
Por último, en cuanto a la metodología didáctica que aplican los profesores nativos en el aula (dinámicas, simulaciones, juegos de rol, etc.) no se consideran como un elemento tan difícil para los alumnos. Puesto que solo un 5% de 3° curso y un 8% de 4° curso opinan que es una dificultad durante el proceso de aprendizaje. Este resultado también nos ofrece confianza para introducir nuevos métodos didácticos al aula china.



3.4.2.3. Análisis de la influencia en la adquisición de lengua española

La intención de hacer la pregunta 2 y 3 es para valorar la influencia que ejercerá el

estudio de español de los negocios en la adquisición de habilidades lingüísticas de español. A la pregunta de SÍ/NO, un 94% de 3º curso y un 50% de 4º curso responde afirmativamente que el aprendizaje de español de los negocios y la economía les ha ayudado en mejorar la competencia lingüística del español y el resto opina en sentido contrario. Respecto a las habilidades lingüísticas que han mejorado en concreto, las dos más destacables son la expresión oral y el vocabulario técnico. En cuanto a la expresión escrita y comprensión lectora, un grupo minoritario (un 11% de 3º curso y un 8% de 4º curso optan por la expresión escrita frente a un 17% y un 8% de comprensión lectora) percibe progreso en las dos destrezas. Observamos que a ningún estudiante de los dos cursos le parece que el estudio del español de los negocios le favorece en el aprendizaje de la gramática.



Capítulos III La integración del componente cultural en el aula de ENE

1. Por qué integramos la cultura en la clase de ENE

En este apartado vamos a adentrar en el tema del componente cultural en la enseñanza y el aprendizaje de ENE, con enfoque en el contexto chino. Intentaremos responder a las preguntas como ¿qué es cultura?, ¿para qué enseñar cultura? y también procuraremos responder a las preguntas, ¿qué cultura enseñar en las clases de ENE a los alumnos chinos?

En la actualidad, los manuales utilizados en la enseñanza de ELE suelen contener textos que tratan de componentes culturales de la lengua meta, pero en los materiales didácticos del ENE existe una gran ausencia del contenido cultural, y sobre todo del contenido cultural que abarca las diferencias o similitudes culturales entre China y los países hispanohablantes.

La integración del componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha adquirido gran importancia en los últimos años. Desde el desarrollo del enfoque comunicativo, la integración del componente cultural ha venido siendo un punto de interés creciente dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como la interacción comunicativa constituye el motor del aprendizaje de lenguas extranjeras, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural juega un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Indudablemente, los componentes culturales deben formar parte de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que para el alumno son necesarios para que se efectúen con éxito las relaciones interculturales en una sociedad diferente.

Sabemos que entre China y los países hispanohablantes existen gran cantidad de diferencias culturales que no solo influyen en el aprendizaje de ELE, en el mundo de los negocios también juega un papel central en la comunicación interactiva. Consideramos esencial la presencia del componente cultural tanto en el aula como en la programación de cursos de ENE.

Este capítulo está concebido como un acercamiento inicial a la cuestión del estudio de los componentes culturales en la enseñanza y el aprendizaje de ENE a los alumnos chinos y, pretende hacer reflexionar a los docentes de ENE en China sobre qué implica enseñar cultura, sobre las diferentes concepciones del término y sobre cómo realizar una enseñanza verdaderamente intercultural en la enseñanza del ENE, para que el alumno no solamente tenga cierto manejo lingüístico sino también cultural.

2. Cultura y lengua

2.1. Delimitaciones del concepto de cultura

Al reflexionar sobre la enseñanza de los componentes culturales en el aula de ENE, hemos de comenzar planteándonos a qué se refiere cuando empleamos el término *cultura*. La amplitud y la complejidad conceptual del término *cultura* nos afirman en la idea de que es difícil conseguir una única definición cerrada del concepto de *cultura*, puesto que ha ido cambiando y transformándose a través de los tiempos y ha sido influido por diferentes corrientes de pensamiento. Las perspectivas y definiciones variadas hacen de la cultura un término integrador y complejo. Trataremos de recopilar algunas de las definiciones y teorías que nos sirven para profundizar nuestra investigación dentro del marco de la enseñanza/aprendizaje de ELE.

La Real Academia Española define la cultura como *el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una*

época o grupo social. Partiendo de una revisión histórica, hasta finales de los años 40 la cultura se tomaba como un sinónimo de “civilización”, es decir, se refería a aspectos de la literatura, la historia, el arte, la geografía, etc. En los años 50, surgió un nuevo concepto de “cultura” y esta se identificaba como la manera de vivir de una comunidad incluyendo los valores, la conducta, etc. Posteriormente, en los años 60, estas dos concepciones de la cultura empezaron a diferenciarse como “Cultura” con mayúscula y “cultura” con minúscula.

Según Casado Velarde (1991:11), la palabra cultura tiene su origen etimológico en el latín, con tres valores distintos: el primero es el valor físico (cultivar la tierra); el segundo es el valor ético (el culto a los clásicos griegos), y el tercero, el valor religioso (dar culto a Dios).

El antropólogo norteamericano Harris (1990:20) propone una definición social del término y afirma que la cultura es *un conjunto aprendido/ adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar*. T. Eagleton (2001:58) coincide con Harris y sostiene que *la cultura es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico*. Octavio Paz define la cultura como *un conjunto de actitudes, creencias, valores, expresiones, gestos, hábitos, destrezas, bienes materiales, servicios y modos de producción que caracterizan a un conjunto de una sociedad, es todo aquello en lo que se cree*.⁴⁴ En el *Diccionario de uso del español* María Moliner define “cultura”, por un lado, como *el conjunto de conocimientos no especializados adquiridos por una persona mediante el estudio, la lectura, los viajes...* y por otro lado, como *el conjunto de conocimientos, grado de desarrollo artístico científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc. de un país o una época*.

⁴⁴ Francisco Prieto. *Cultura y comunicación*. Premiá, México, 1984, p. 9

Poyatos (1994:25) propone una definición bastante completa sobre el concepto de cultura:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Las diferentes definiciones vistas hasta ahora tienen unos puntos comunes basándose en general en la percepción de la cultura como un conjunto de elementos que permiten distinguir una sociedad de otra. Podemos resumir que el concepto de cultura se asocia a todo complejo que implica conocimientos etnográficos, creencias, tradiciones, costumbres y hábitos adquiridos por el hombre dentro de una sociedad. Como considera el fundador de la etnolingüística Edward Sapir, *la cultura es todo lo que hace o piensa un pueblo*.⁴⁵

2.2. Tipos de manifestación de cultura

Poyatos clasifica los hábitos que constituyen una cultura en dos grupos: hábitos heredados o genéticos y hábitos aprendidos o culturales. Los primeros son los hábitos originados por genes específicos y dan lugar a rasgos externos especiales. Estos hábitos pueden ser idiosincráticos y afectan solo a unos individuos o pueden poseer suficiente poder transmisor para convertirlo en rasgo familiar, cultural o universal. Los hábitos aprendidos se refieren a los que hemos aprendido de otros y nos remiten a experiencias

⁴⁵ Citado por Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Doctorado. Universidad Carlos III de Madrid, p.29

anteriores. Son los que constituyen una cultura, pero tienen un periodo de vida determinado y a veces cambian, evolucionan o incluso desaparecen, dependiendo de las circunstancias concretas.

Más adelante, una de los seguidores de Poyatos, M.C. Blanco Santos (1998:22) distingue dos tipos de cultura en sus estudios sobre la cultura, que son: cultura pasiva y cultura activa. La cultura pasiva hace referencia a un material cultural muerto, pero influyente en la cultura activa, tal como artefactos, templos etc., y la cultura activa es la que transcurre en la actualidad, en la que se produce una interacción entre un emisor y un receptor intercambiando mensajes.

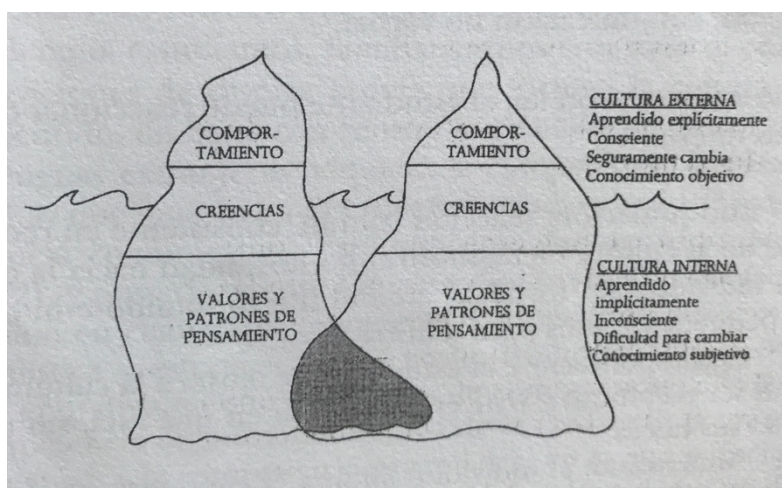
En 1992, Miquel y Sans (1992:16), en su conocido artículo de la revista Cable “El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua”, proponen una delimitación que distingue tres tipos de cultura: “cultura con mayúsculas”, “cultura con minúscula (cultura a secas)” y “cultura con k”:

- “Cultura con mayúsculas” se refiere a todo un conjunto de saberes enciclopédicos referidos a diversos campos. Abarca la noción tradicional de cultura, como el arte, la literatura, la historia, la ciencia, etc.
- “cultura con minúsculas (cultura a secas)” comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura y que abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido. Es un estándar cultural que sirve, esencialmente, para entender, interactuar, decodificar, comunicar y poder desenvolverse en un nuevo terreno.
- “Kultura con k” se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes. Es la capacidad que tiene el hablante de reconocer los diferentes registros y saber adaptarse lingüísticamente a cada situación.

Según Miquel y Sans, “la cultura con minúsculas” es el cuerpo central entre los tres tipos de cultura y es el que conforma el componente sociocultural. Esta categoría de cultura es necesaria para entender el comportamiento y el carácter de la gente de una sociedad, así como para actuar e interactuar comunicativamente en una sociedad determinada. La “cultura con minúsculas” es fundamental para que el aprendiente alcance una cierta *fluidez cultural* (F.Poyatos 1994:48). Para conseguir dicha fluidez cultural se necesita el estándar cultural que L. Miquel y N. Sans denominan como *el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas* (1992:19). A través de la “cultura con minúsculas” se accede a los dialectos culturales, a saber, la “cultura con mayúsculas” y la “cultura con K”.

En las últimas décadas, se ha dado muchísima importancia a la “cultura a secas”, debido al desarrollo de los enfoques comunicativos que definen el estudio de una lengua extranjera como sistema de comunicación, donde los estudiantes deben ser actores efectivos e interactuar en diferentes situaciones y en contextos determinados.

Más recientemente, Byram y Fleming (2001) propusieron un modelo *iceberg* para delimitar el concepto de la cultura. Según este modelo, el conjunto de la cultura es como un iceberg. Por un lado, la parte superficial del iceberg, que ocupa aproximadamente un diez por ciento, y que es la cultura externa que incluyen los comportamientos, las normas y patrones que hemos aprendido de forma explícita y consciente. Estos factores de cultura son fáciles de apreciar y aprender a primera vista. Por otro lado, el noventa por ciento restante del iceberg sumergido bajo el agua lo definen como cultura interna que incluyen creencias, valores y patrones de pensamiento aprendidos de forma implícita e inconsciente y que, además, son difíciles de cambiar. Por consiguiente, mostramos el esquema gráfico de la Analogía del iceberg de Byram y Fleming:



Analogía del iceberg de cultura de Byram y Fleming⁴⁶

2.3. Relación entre cultura y lengua

Cuando hablamos de la relación íntima entre la cultura y la lengua, quizá la primera y más importante consideración sea la de definir el lenguaje como instrumento de comunicación que se habla en una sociedad concreta, es decir, dentro de una cultura concreta. La cultura se transmite en todos los ámbitos gracias a los intercambios comunicativos personales a través de lo que decimos y pensamos. Del concepto de *cultura activa* que hemos mencionado anteriormente se desprenden dos tipos de formas de comunicación dentro de una cultura: a) las formas interactivas generadas por los seres humanos en su interacción social mediante las conductas, producto de diferentes sistemas somáticos; b) las formas no interactivas, que son los elementos extrasomáticos y ambientales de una cultura.

Dentro de la interacción comunicativa entre un emisor y receptor, las comunicaciones humanas se pueden diferenciar en los siguientes tipos de acuerdo con los contextos comunicativos: a) comunicación vocal-verbal (lenguaje); b) comunicación vocal-no

⁴⁶ Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: ARCO LIBROS, p.19.

verbal (paralenguaje); c) comunicación no vocal y no verbal (kinésica, proxémica y otros sistemas corporales).

Desde el enfoque nocio-funcional el lenguaje tiene sentido solo en su contexto cultural. Tal y como hemos mencionado anteriormente, en los años 60 del siglo pasado empezaron a distinguirse entre cultura con mayúscula y cultura con minúscula. Fue también en los años 60 cuando comenzaron a incorporarse los aspectos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, a medida que se desarrollaba la lingüística, se dedicó cada vez más importancia al componente cultural en la enseñanza de lenguas, y los aspectos socioculturales llegaron a ser imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua nueva no basta con adquirir la competencia lingüística, sino que también hay que guiar al alumno en el proceso hacia la adquisición de la competencia comunicativa. Los alumnos de L2/LE de hoy no solo aprenden lenguas nuevas, como fonética, léxico, sintaxis, destrezas lingüísticas, etc., sino también formas de vidas diferentes, visiones distintas del mundo, es decir, tienen que conocer otras culturas. Durante el proceso del aprendizaje de lenguas es importante la presencia simultánea de dos o más culturas en la competencia lingüística y comunicativa de un individuo. Un alumno que aprende el español de los negocios puede llegar a tener un nivel alto del español, de los términos específicos, pero si no ha estudiado el componente cultural nunca llegará a ser competente en el mundo profesional, puesto que no sabe cómo comportarse o expresarse de forma adecuada en ciertas situaciones.

En cuanto a la relación entre la cultura y la lengua, muchos lingüistas nos han afirmado lo inseparable con sus propias delimitaciones. Edward Sapir destaca la importancia de la lengua para el desarrollo de la cultura señalando que *de todos los aspectos de la cultura, el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su*

*perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura*⁴⁷.

Crookall y Oxford (1988:136) señalan que *aprender un segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta*. J. Sánchez Lobato (1994:235) resalta que *una lengua es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla*. De hecho, podemos decir que la lengua es un recurso cultural; y la cultura, una base de desarrollo de la lengua.

Respecto a las relaciones entre lengua y cultura, Guillén Díaz (2002:202) las resumen así:

- 1) La lengua es producto de la cultura, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella;
- 2) la lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución;
- 3) la lengua es condición de la cultura, ya que se transmite a través de la educación, por el proceso de socialización.

Los vínculos entre lengua y cultura son variados. La lengua forma parte de la cultura, mientras la cultura se refleja en la lengua. La cultura es el contexto donde se habla la lengua y también ayuda al hablante a comunicarse eficazmente. La lengua subyace a la cultura y la cultura es aprendida y compartida a través del estudio de lenguas.

3. Desarrollo de la competencia cultural

⁴⁷ Citado por Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Doctorado. Universidad Carlos III de Madrid, p.29

Hemos dicho anteriormente que la cultura es un concepto inevitablemente unido a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Ahora cabe preguntar qué “cultura” le enseñamos al alumno de ENE para potenciar la competencia comunicativa. Para contestarla debemos conocer dos componentes básicos de la competencia cultural.

3.1. Competencia sociocultural

Aprender a comunicarse es sumergirse en un exigente proceso de socialización. La dimensión sociocultural juega un papel muy importante en el enfoque comunicativo. Así que el desarrollo de la competencia sociocultural en el alumno consiste en una tarea fundamental dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, sobre todo de lenguas con fines específicos.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* define la competencia sociocultural como *el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma* (MCER, 2002:100). Según el diccionario de términos clave de ELE, la competencia sociocultural se denomina como:

la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla.....estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

La dimensión sociocultural y el desarrollo de la competencia comunicativa en el

alumno están estrechamente vinculados. Cuando enseñamos una lengua extranjera debemos activar la competencia comunicativa que incluye, sin duda ninguna, la competencia sociocultural. Para poder moverse adecuadamente en la sociedad de la lengua meta que está aprendiendo, un estudiante debe conocer las pautas socioculturales. Llevar los factores socioculturales al aula de ENE, tales como los nuevos horarios, hábitos distintos, diferentes pautas de interacción, etc., se hace imprescindible, dado que los choques culturales, malentendidos, frustración y aislamiento, etc. en las comunicaciones laborales, pueden ocasionar un rechazo afectivo del alumno en la realidad interactiva. De modo que es esencial incluir en las clases de ENE las actividades que ayuden al alumno a propiciar la práctica y el conocimiento de la competencia sociocultural.

3.2. Competencia intercultural

La competencia intercultural, como parte integrante de la competencia comunicativa, va más allá de la noción de competencia sociocultural. Un alumno, cuando no conoce las pautas socioculturales de la lengua meta, tiende a aplicar las reglas de la cultura de la lengua original provocando “interferencias culturales” y malentendidos que afectarán a la comunicación interactiva.

En el diccionario de términos clave de ELE, se define la “interculturalidad” de la siguiente manera: “es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida.” y sigue: “No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.” En el mismo diccionario de términos clave de ELE, la competencia intercultural se refiere a “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se produce con

frecuencia en la sociedad actual”

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se especifican las destrezas y habilidades interculturales que debe tener un alumno de lengua extranjera como sigue:

- Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Capacidad de superar relaciones estereotipadas.

En el PCIC se considera que la competencia intercultural supone *una ampliación de la personalidad social del alumno que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes* (PCIC:2006).⁴⁸ Para llegar a este nivel se requiere una serie de conocimientos, habilidades y actitudes:

- observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede;
- desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales;
- actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas superando los eventuales malentendidos;
- atenuar las emociones y reacciones características del contacto intercultural en situaciones de posible conflicto;
- convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación,

⁴⁸ Las citas del Plan curricular del Instituto Cervantes se tratan de la versión online, sin el número de páginas. Esta cita deriva del apartado *Habilidades y actitudes interculturales. Introducción*

que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener.

De hecho, la competencia intercultural es la capacidad de establecer una relación intencional y un diálogo entre distintas culturas. Por un lado, esta capacidad trata de comprender y respetar los valores, las formas de vida, la visión del mundo, etc. de otra cultura. En otras palabras, consiste en el conocimiento o habilidad necesaria que incluye los componentes tales como motivación para la comunicación intercultural, aceptación de las diferencias culturales, empatía, respeto mutuo, tolerancia y comprensión, etc. Por otro lado, también es importante destacar que el desarrollo de la capacidad intercultural no es un proceso de "biculturalidad" ni tampoco de "aculturación". Es decir, el alumno debe saber mirar desde la perspectiva de otra cultura sin abandonar la propia y perder su propia identidad. Además, no se puede comprender una cultura extranjera sin reflexionar sobre la propia. En este sentido, la "comprensión intercultural" juega un papel muy importante en el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3. Enfoques metodológicos para el desarrollo de competencia intercultural

Para desarrollar la competencia intercultural, cabe destacar dos enfoques metodológicos, que son: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. Según señala Oliveras (2000: 35-40), el enfoque de las destrezas sociales se basa en la competencia pragmática y técnicas de asimilación cultural. Este enfoque busca proporcionar al aprendiente herramientas que le permitan desenvolverse de forma adecuada en los encuentros interculturales, con el fin de que el hablante se parezca a un hablante nativo respecto a las normas y a las convenciones sociales de la comunidad de la cultura meta. Por eso, la comunicación no verbal (el paralenguaje, la quinésica, la proxémica, la cronémica) tiene mucha importancia. Según este enfoque, el estudiante

debe aprenderse fórmulas de comportamiento de la cultura meta y dejar su propia cultura de lado.

En cambio, el enfoque holístico consiste en desarrollar las destrezas que permitan al aprendiente una comprensión general de las diferentes culturas, en relación también con su propia cultura, para que el hablante pueda conseguir la sensibilidad y la empatía necesarias para convivir con las diferencias culturales. Con este enfoque, el aprendiente de una lengua extranjera juega el papel de mediador entre diferentes culturas y la lengua se considera como una parte integrante de la cultura.

En el proceso de adquisición de la competencia intercultural existen tres etapas, que son:

- a) **Nivel monocultural:** este nivel se basa en la interpretación etnocéntrica de otra cultura, es decir, el alumno observa e interpreta la cultura extranjera desde los patrones de su propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos;
- b) **Nivel intercultural:** en este nivel el alumno ve las diferencias culturales desde un punto de vista intermedio. Esta posición intermedia le permite hacer comparaciones entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta para explicar las diferencias culturales.
- c) **Nivel transcultural:** en este nivel el alumno se sitúa por encima de la propia cultura y la cultura extranjera y lleva el papel como mediador entre diferentes culturas. En este nivel, el alumno debe ser capaz de utilizar principios internacionales de cooperación y comunicación, y la comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad.

La misión de la enseñanza de la interculturalidad es ayudar al alumno a desarrollar una actitud positiva ante los problemas que provocan choques culturales o malentendidos,

tales como los estereotipos, los prejuicios, el etnocentrismo, etc. y buscar soluciones para dichos problemas con el fin de facilitar la comunicación intercultural y poder actuar adecuadamente en el ámbito sociocultural. La incomprensión y la actitud negativa hacia otra cultura pueden llegar a dificultar el proceso de aprendizaje de los conocimientos profesionales, sobre todo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Iglesias Casal (2000: 16) concluye que *el objetivo* dice del aprendizaje intercultural que *es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros.*

4. Integración del componente cultural en la enseñanza de ENE

4.1. Qué contenidos culturales enseñamos

Antes de los años ochenta, la cultura no era considerada como un factor importante del desarrollo económico. Hoy en día muchas personas reconocen el valor de la cultura para el proceso del desarrollo económico. El proceso de la globalización económica nos demuestra que el crecimiento económico depende cada vez menos de los recursos naturales o la mano de obra que posee un país, y más de la capacidad de tiene el país para organizarse eficientemente y de producir más productos o servicios. En este sentido, la cultura consiste en el principal determinante del desarrollo económico.

Nunca debemos creer que la lengua es solo una herramienta de comunicación y así pues, enseñar una lengua no se puede limitar a conocimientos lingüísticos como las reglas gramaticales, léxico, frases usuales, etc. Sin embargo, la enseñanza de una lengua trata de transmitir los valores de cómo entender y tratar el mundo con la gente de otra cultura. Sobre todo, en el mundo de los negocios, la cultura tiene una gran carga. No es suficiente que un alumno chino que aprende el español de los negocios solo domine el vocabulario terminológico del sector. También tiene que conocer bien los aspectos culturales del mundo de habla hispana. Una función importante de la enseñanza por

parte del profesor consiste en ayudar al alumno a enriquecer sus descubrimientos de las diferencias y similitudes culturales entre China y los países hispanohablantes y facilitar la comunicación interactiva en el mundo profesional. Por eso, debemos conceder un papel esencial e indispensable al componente cultural durante la enseñanza del español de los negocios. Tal y como dice J. Gómez de Enterría (2006:51), *el objetivo último de la enseñanza-aprendizaje del EFE es la adquisición de la lengua y la cultura propia de profesión ejercida por un conjunto de especialistas.*

Respecto a la importancia de los aspectos culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del EFE Aguirre Beltrán (2004:1115) describe:

(...) hay que tener en cuenta que la interacción se va a producir en un contexto internacional, lo que implica un conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a saber ser, saber estar y saber hacer, es decir, los usos y costumbres que rigen en los países en los que se va a producir la comunicación profesional; normas que están estrechamente relacionadas con la cultura de la sociedad y, asimismo, con la cultura empresarial.

Es cierto que, durante mucho tiempo, la enseñanza de la cultura se ha enfocado en manifestaciones culturales del mundo artístico, como la literatura, la pintura, la historia, la música y otras artes, etc., pero la enseñanza de la cultura relacionada con el mundo de los negocios se centrará en los aspectos socio-culturales. Debido a la enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico, necesitamos seleccionar los contenidos que queremos enseñar. Se presentan a continuación algunas consideraciones a este respecto.

La investigación de la transmisión de contenidos culturales en la enseñanza de ENE sigue siendo la gran ausencia en la bibliografía especializada. Debido a la dimensión tan extensa de la cultura, es una tarea difícil elegir los componentes culturales que se

deben enseñar en el aula de ENE, porque siempre tendremos que decantarnos por unos aspectos y dejar de lado otros. Ni siquiera los nativos del español pueden tenerlos en su totalidad, pero los profesores tenemos que intentar dar una visión lo más amplia y variada posible de la cultura de los países hispanohablantes, sobre todo de la cultura relacionada con la comunicación del mundo de los negocios.

Cabe preguntar qué concepto de cultura se debe enseñar en la clase de ENE y, qué aspectos se deberían incluir. Dada la amplitud del concepto de cultura, abordaremos los aspectos culturales relacionados con el mundo de los negocios. Y algo importante que hemos de tomar en cuenta es el aprendiente, es decir, el alumno chino. Los contenidos culturales que le ofrecemos deben corresponder a su nivel de conocimiento lingüístico y adaptarse a los intereses y necesidades del aprendizaje de ENE.

Para determinar qué contenidos culturales enseñaremos en el aula de ENE debemos referirnos al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que nos sirve como una base documental. En PCIC se incluyen tres componentes de la dimensión cultural: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

Los referentes culturales se refieren a conocimientos generales sobre los países hispanos, cuyos contenidos incluyen:

- i. **Conocimientos generales de los países hispanos:** son los aspectos relacionados con el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. y las creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales de los países hispanos.

- ii. **Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente:** incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.
 - iii. **Productos y creaciones culturales:** recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica.
- *Los saberes y comportamientos socioculturales* tratan sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. En concreto, los contenidos son:
- i. **Condiciones de vida y organización social:** se recogen aspectos relativos a la vida diaria (comida y bebida, horarios laborales, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y a las condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.).
 - ii. **Relaciones interpersonales:** se incluyen los saberes las convenciones sociales y los comportamientos que regulan la estructura social y las relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los cuatro ámbitos en que el MCER divide la esfera social: personal, público, profesional y educativo.
 - iii. **Identidad colectiva y estilo de vida:** se incluyen todos los aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad, tales como los saludos, las despedidas, el comportamiento

en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales, tradiciones etc.

➤ *Las habilidades y actitudes interculturales* permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural que se divide en cuatro componentes:

- i. **Configuración de una identidad cultural:** incluye las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar para percibir y apreciar las culturas con las que se establece contacto desde diferentes perspectivas, y decidir en qué medida se completa la propia identidad cultural con las aportaciones recibidas a partir del contacto con hechos o productos culturales de otras comunidades.
- ii. **Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales:** proporciona especificaciones sobre las habilidades necesarias para captar, elaborar, interiorizar, integrar en las propias estructuras y activar estratégicamente el conocimiento (saberes y comportamientos) que se precisa durante las vivencias interculturales.
- iii. **Interacción cultural:** presenta una organización que se corresponde con las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias, con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales.
- iv. **Mediación intercultural:** supone la realización de tareas en las que el alumno lleva a cabo actividades destinadas a favorecer la negociación de significados, la correcta y adecuada interpretación de hechos y productos culturales, la erradicación de malentendidos o la neutralización de conflictos interculturales.

Además de la elección del contenido de los componentes culturales, otra tarea importante que el profesor tiene que realizar en la didáctica es enseñar las diferentes culturas poniéndolas en el mismo nivel, sin inferiores ni superiores, y evitar enfoque etnocéntrico. En la enseñanza del ENE, los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales. Los contenidos que se enseñan en nuestra clase tienen que estar iluminados e imbuidos explícita o implícitamente de lo cultural, y el profesor tiene que ofrecer un mosaico variado de los elementos culturales vinculados con el mundo de los negocios.

Cabe destacar que durante la enseñanza de los contenidos culturales a los alumnos chinos el profesor debe convertirse en un “mediador cultural”, evitar las “interferencias culturales” y convertir a los estudiantes en “actores interculturales”, porque aprenden el español como lengua extranjera, es decir, no tienen muchas oportunidades de interactuar con los hablantes nativos y su contacto con la cultura meta es indirecto y limitado.

A continuación, vamos a demostrar los elementos culturales que consideramos necesarios para la enseñanza de ENE a los alumnos chinos:

- ✓ los productos españoles e hispanoamericanos (la economía, la industria)
- ✓ los medios de comunicación (la prensa, la radio, la televisión, la publicidad)
- ✓ el transporte público
- ✓ el panorama político (Familia real, partidos políticos)
- ✓ el mundo laboral
- ✓ las instituciones (burocracia, bancos, organismos económicos y comerciales)
- ✓ las clases sociales (pobres y ricos, etc.)
- ✓ las identidades sociales (símbolos típicos, gustos)
- ✓ El carácter de las personas

- ✓ el horario
- ✓ las relaciones sociales (amigos, compañeros de trabajo, desconocidos, etc.)
- ✓ el dinero, el sistema monetario
- ✓ los gestos (lenguaje no verbal)
- ✓ la conducta (durante las comidas, durante las reuniones, etc.)
- ✓ el ocio

4.2. Análisis contrastivo entre la cultura del mundo hispánico y la cultura china

Para ayudar a los alumnos a entender las diferencias culturales entre los países hispanohablantes y China, y para que puedan comunicarse eficazmente cuando se desenvuelvan en el mundo profesional, vamos a hacer un breve análisis contrastivo entre las dos culturas. La gran variedad y la dimensión extensa de las diferencias entre las dos culturas no nos permiten hacer comparaciones con todos los detalles de las diferencias culturales. Partiremos desde la perspectiva filosófica sobre la reflexión de la relación entre lenguaje y pensamiento, que nos ayudará a conocer, no solo la “cultura externa”, sino también y más importante, la “cultura interna” de las dos partes.

La perspectiva filosófica el empleo del lenguaje no solo representa la realidad, sino también regula la conducta humana. Vigotsky sostiene que el habla es como un indicador de que el lenguaje llega a ser un regulador interiorizado del comportamiento.⁴⁹ Concluye que la autorregulación pasa de ser descubierta y que el lenguaje es el regulador. Los conductistas norteamericanos han tratado el lenguaje interiorizado como respuesta mediadora del comportamiento del ser humano. Suponen que las respuestas mediadoras verbales sirven de estímulo para inducir la conducta externa directamente afectada por la palabra mediadora, y no directamente afectada por

⁴⁹ Citado en Herriot, Peter, (1977), *Introducción a la psicología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Laboral, p.177

las condiciones de estímulo externas. El poder regular del pensamiento sobre el lenguaje quiere decir que el pensamiento es como un sistema mecánico que se puede descomponer en piezas. La mejor manera para descomponer el pensamiento es a través del lenguaje. Después de los esfuerzos de los lingüistas, podemos descomponer el lenguaje progresivamente en frase, palabra, monema, fonemas, etc., como por ejemplo una lengua se compone de un sujeto, un verbo y predicados.

En el campo de la investigación filosófica, el lenguaje es el último y el más profundo problema filosófico. Según Wittgenstein, los límites del lenguaje son los límites del mundo. Wittgenstein dice:

Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo. Lo que no podemos pensar no lo podemos pensar. Así pues, tampoco podemos decir lo que no podemos pensar. Lo que puede decirse es lo que puede pensarse. Hay una correspondencia entre lenguaje con sentido y pensamiento.⁵⁰

Otro filósofo importante, Wilhelm Humboldt (1990: 54), sostiene que la diversidad de lenguas representa la diversidad de visiones del mundo de los diferentes hablantes, y cada lengua representa su propia visión del mundo. Como es sabido, en el mundo existen una gran diversidad de lenguas distintas. El lenguaje se manifiesta en una variedad infinita de formas individuales. Tal como Humboldt (1990:49) postula, *el pensamiento no depende solo del lenguaje en general, sino que hasta cierto punto depende también de cada lengua individual.*

El elemento más importante que compone el pensamiento o las visiones del mundo que hemos mencionado anteriormente es la cultura. Distintas lenguas representan diferentes culturas, y para conocer y entender las diferencias culturales, hemos de remontarnos al

⁵⁰ Citado en Moreno, Luis Fernández, (2008), *Para leer a Wittgenstein*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p.7

principio, que es las diferencias lingüísticas. Entonces, para estudiar las diferencias culturales entre los países hispanohablantes y China, es imprescindible buscar las diferencias entre la lengua española y la lengua china.

En general, las lenguas se clasifican en tres tipos: flexiva, aglutinante y aislante. Otro criterio menos conocido, pero que ha cobrado mucha importancia es la clasificación que postula Humboldt, quien distingue las lenguas en dos grupos: un grupo de “gramática tácita” y otro de “gramática explícita”, cuya realización histórica más coherente se da, respectivamente, en el chino y en el sánscrito. Los dos puntos extremos entre los que se sitúan todas las demás lenguas. Las lenguas indoeuropeas, como el español o el francés, son unas de esas lenguas que se hayan en el medio. La gramática se considera como la primera parte del arte de pensar, no de hablar. Entonces, mediante la gramática, podemos conocer los elementos del lenguaje. Es evidente que el español, como una de las lenguas flexivas, tiene las relaciones gramaticales muy explícitas. Al contrario, el chino revela en todas las partes de su sistema una gramática tácita. En chino, casi no existen marcas gramaticales ni cambios morfológicos, y las relaciones gramaticales se expresan por medio del orden y las partículas auxiliares. Los idiomas flexivos como español tienden a indicar siempre las relaciones gramaticales, pero el chino presenta las palabras en aislado, sin proporcionar una guía de su concatenación. En contraste con el español, en el chino no hay diferencia de géneros. No existe conjugación de verbos variando de acuerdo con los tiempos, modos y aspectos, tampoco exige la concordancia entre sustantivo y adjetivo, etc. En chino, cada carácter es una entidad independiente.

Otro aspecto que ha quedado descuidado y olvidado durante mucho tiempo en el análisis contrastivo entre la lengua española y la lengua china es la escritura. Las palabras habladas son los signos del pensamiento y las palabras escritas son los signos de las palabras habladas. En general, la escritura del ser humano de la actualidad se puede dividir en dos tipos. Uno de estos es la escritura grafémica, que representa la

percepción de sonidos usando el sistema de alfabeto. Obviamente, existen diferentes alfabetos, como alfabeto griego, alfabeto árabe, alfabeto hebreo, etc., porque solo difieren en las formas de las letras; esencialmente son todos de la escritura grafémica; es decir, las letras solo reflejan los sonidos. El otro tipo de la escritura es la escritura ideográfica. La más representativa son los caracteres chinos. A diferencia de las letras alfabéticas, que es un conjunto binario, los caracteres chinos consisten en un conjunto de tres elementos, es decir, no solo cuentan con valor fonético, sino también representan la reproducción gráfica y el sentido semántico. El sistema de los caracteres chinos es muy peculiar y compleja. Debido a este sistema complejo de los caracteres, aprender, memorizar, saber leer y escribirlos correctamente, se considera un trabajo que cuesta años y gran esfuerzo para los chinos. Por ejemplo, para un niño chino, después de terminar los seis años de estudio en la escuela primaria, tiene que aprender y saber escribir entre 2500 y 3000 caracteres, teniendo en cuenta que los caracteres más usados para un adulto son de seis mil a siete mil, y en total tenemos más o menos 60,000 caracteres. Por consiguiente, para poder leer y escribir, los chinos gastaríamos más de diez años para aprender los caracteres más usados. En nuestra opinión, el duro proceso de estudio y entrenamiento de la escritura china es una razón indudable a la que tenemos que recurrir para formar el carácter pacífico, tranquilo e introvertido de los chinos. A la inversa, el carácter de la gente de los países hispanohablantes es más abierto y extravertido que el de los chinos.

Según la doctrina psicológica, el carácter del ser humano se puede dividir en general en dos tipos. Uno es el carácter racional e introvertido y el otro es sensitivo y extrovertido. Tal y como hemos analizado, las características de una lengua pueden producir gran impacto en el pensamiento. Este resultado también se percibe, al mismo tiempo, en las características culturales de los hablantes de una lengua. Por la gramática tácita, los chinos suelen expresar su sentimiento y opiniones de forma implícita e indirecta dando vueltas alrededor del tema central sin aclarar lo que realmente quieren decir. Al contrario, la gramática explícita de la lengua se atribuye al carácter abierto,

directo y extravertido de los hablantes, en nuestro caso, del español. El aprendizaje y el entrenamiento de la escritura china convierte al pueblo chino en una nación paciente, observadora y trabajadora y que es buena para hacer los trabajos laboriosos. Finalmente, considerando todo lo dicho anteriormente y pidiendo prestados los términos del español, podemos concluir que la diferencia más relevante es que la cultura española se considera una “cultura masculina” y la cultura china una “cultura femenina”.

4.3. Unos ejemplos concretos de las diferencias culturales

Como hemos mencionado anteriormente, es imposible hacer un inventario completo que abarca todas las diferencias culturales entre China y los países de habla hispana, aquí intentaremos poner unos ejemplos de diferencias relacionadas con la realidad laboral que los alumnos tienen que conocer en el aprendizaje de ENE.

- **Concepto de espacio**

Los grupos humanos se clasifican en: culturas de contacto y culturas de no contacto. Es obvio que los españoles pertenecen al primer grupo, mientras que la cultura china es de no contacto. Esta diferencia cultural entre los chinos y la gente de los países hispanos se refleja en el concepto de espacio, sobre todo en el uso del espacio físico. Un ejemplo típico del contacto físico es el saludo. La cultura hispánica es una cultura con mayor proximidad en la que la gente se saluda con besos, incluso entre los desconocidos. Sin embargo, los chinos se saludan con un apretón de manos, también en las situaciones profesionales, tales como las entrevistas o reuniones de trabajo, etc. también se saludan así. Después de saludarse, otra diferencia de distancia física surge cuando se cambian las tarjetas de visita. En China, cuando cambias la tarjeta de presentación con otros, debes entregarla con las dos manos inclinando la cabeza para expresar tu respeto a los demás. También es una señal de interés y aprecio del encuentro.

- **Regalos**

Entre las convenciones sociales, debemos destacar la de hacer regalos. En el mundo hispanohablante no se suele hacer regalos en entrevistas o reuniones comerciales, sobre todo en el primer contacto. Sin embargo, en las relaciones comerciales con los chinos, es una costumbre muy importante, porque según la cultura china, cualquier relación de negocios se debe valorar y, además, el primer encuentro o la primera reunión ocupa un lugar clave para las empresas. De modo que, en China, después del primer contacto, la empresa china siempre ofrecerá regalos a los visitantes. Dentro de este protocolo o *guanxi* se encuentra el arte de hacer un buen regalo.

Para establecer algún tipo de relación de negocios con empresas chinas, hay que tener mucho cuidado y conocer los tabúes al respecto, porque se trata de un regalo entre personas que no se conocen muy bien. A continuación, vamos a detallar los regalos que no se pueden hacer en China:

- **Reloj de mesa**

Como es sabido, un rasgo importante de la fonética china es el monosilabismo. Los caracteres chinos son todos monosilábicos. Además, casi todos los caracteres son homónimos. Esto quiere decir que, por promedio, cada siete u ocho caracteres comparten la misma pronunciación. La homonimia también ocurre con frecuencia en las palabras compuestas con dos caracteres o más. Indudablemente, este fenómeno lingüístico ha influido profundamente los hábitos de los hablantes chinos y también ha afectado enormemente la vida social y cultural. No se puede regalar reloj de mesa porque la pronunciación del reloj de mesa “*Zhōng*” coincide con la palabra que significa “final de la vida”, y “regalar reloj de mesa” quiere decir que le queda poco

tiempo de vida a la persona que reciba el regalo. Así que se prohíbe totalmente el regalo de reloj de mesa.

- **Paraguas y peras**

La pronunciación de “paraguas” o “pera” coincide con la palabra “separarse” o “separación”. En China, regalar cualquier de estos dos objetos sirve para cortar la relación entre dos partes y también se prohíbe en la entrevista de negocios.

- **Gorra de color verde**

No se puede regalar ni gorra ni sombrero de color verde a los hombres en China, ya que este regalo significa que la esposa del hombre quien reciba el regalo le ha sido infiel. En China, el color rojo simboliza “buena suerte” y “riqueza”, por eso cualquier tipo de regalo con color rojo siempre se considera apropiado y con buenos deseos.

5. A modo de conclusión

Nuestra propuesta de inserción de la cultura, los factores socioculturales y las diferencias culturales en el aula de ENE en China se basa en los siguientes puntos: existen muchas diferencias entre la cultura hispana y la cultura china; estas diferencias ejercerán una gran influencia en el mundo de los negocios y en los comportamientos de los alumnos cuando se desenvuelvan en el mundo laboral; en la práctica de la enseñanza de ENE en China, existe una gran carencia de la integración de los contenidos culturales. Por eso se hace necesario reflexionar qué cultura es la que hemos de llevar al aula e incluir en los manuales didácticos.

La enseñanza de ENE a los alumnos chinos debe centrar el éxito en la comunicación eficaz en situaciones de intercambio comunicativo dadas en contextos dados. Nuestra intención es motivar al alumno para que desarrolle estrategias necesarias para entender a otros, negociar con otros y reflexionar de forma crítica ante diferentes culturas. El objetivo final es desarrollar la consciencia y competencia intercultural del estudiante.

Considerando todo lo analizado a lo largo de este capítulo, nuestro diseño didáctico para la enseñanza de cultura en el aula de ENE consiste en:

- Integrar progresivamente diferentes factores socioculturales en los distintos contenidos del curso de forma contextualizada.
- Enseñar la cultura estableciendo diálogos entre la cultura china y la cultura hispana para que el estudiante sea consciente de su propia cultura y pueda respetar y valorar la nueva cultura.
- Desarrollar la competencia intercultural del estudiante para que pueda comunicarse de forma positiva y eficaz en el mundo profesional en un ambiente de culturas variadas.

Capítulo IV Diseño del curso de ENE para chinohablantes

En los capítulos anteriores, hemos revisado el estado actual de la enseñanza y del aprendizaje del ENE en China, hemos realizado el análisis de necesidades de los alumnos chinos (sobre todo de los alumnos de SISU) y hemos llegado a la conclusión de que existe una gran ausencia de metodologías científicas, manuales adecuados, etc. acerca de la enseñanza de ENE en las universidades chinas. En este capítulo, intentaremos aportar nuestras sugerencias de explotaciones didácticas sobre “qué enseñar” y “cómo enseñar”, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de ENE a los alumnos chinos así como beneficiar la labor en la práctica didáctica para los profesores chinos de ELE.

Tal y como apuntan Cabré y Gómez de Enterría (2006:76), no es posible enmarcar muchas veces el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua con propósitos específicos en los currícula estándares que acogen los manuales, y que el profesor puede encontrar en el mercado editorial. Entonces surge la necesidad de recoger, organizar y diseñar los materiales didácticos con los que se va a programar el curso. Nuestra investigación sobre materiales didácticos de ENE parte de realidades vividas y necesidades prácticas de nuestra aula, y atiende a los alumnos universitarios chinos (sobre todo los alumnos de SISU), quienes estudian el español de los negocios. Esperamos que este esfuerzo sea motor propulsor de la enseñanza y del aprendizaje del ENE en China.

1. Diseño de materiales curriculares

Al inicio de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del ENE para chinohablantes, el que acabamos de empezar, cabe preguntarnos y reflexionar sobre objetivos, contenidos y finalidades, y todo lo que se necesita para tener una enseñanza de calidad. Todo ello dependerá de nuestra concepción didáctica y del diseño curricular. El

currículo, entendido como un nexo de unión entre la teoría y la práctica, representa una visión más amplia del proceso de enseñanza y del aprendizaje de las lenguas.

Para desarrollar la tarea docente, cumplir el objetivo de la enseñanza y, sobre todo, satisfacer las necesidades concretas del aula, los recursos didácticos son, sin duda, uno de los principales instrumentos. Tal y como señalan José Ignacio Aguaded y José Manuel Bautista (2002 : 140), el papel preponderante de estos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje determina en gran medida la concepción didáctica que inspira al docente en su aula.

1.1. Concepción de currículo / materiales didácticos

El término currículo es un concepto importante en la teoría de la educación. Según el diccionario de la R.A.E. el significado del currículo es “plan de estudios”. La investigación del currículo como campo específico se remonta a los principios del siglo veinte. Entre los investigadores más influyentes cabe mencionar a R. Tyler y su trabajo *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que ha sido considerado la primera “biblia” sobre el estudio del currículo. Para Tyler, el desarrollo del currículo de cualquier materia debe basarse en la consideración de cuatro aspectos fundamentales, que son: los fines y objetivos educativos que se pretende alcanzar; las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos; los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas; y los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos. Según señala Santa-Cecilia Álvaro (2000:32), estos cuatro aspectos podemos resumirlos como los cuatro componentes básicos del ámbito de la planificación de la enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Tyler propuso un enfoque con respecto a la selección de los objetivos de la enseñanza integrando distintas posturas: la postura de los progresistas, centrada en el análisis de

los propósitos y las necesidades de los alumnos como sujeto de aprendizaje; la postura de los esencialistas, preocupados por la estructura interna de los contenidos de la enseñanza; y la postura de los sociólogos, que toma como punto de partida el análisis de los problemas de las características de la sociedad.

En coherencia con el planteamiento de Tyler, Stenhouse⁵¹ aporta a la teoría del currículo un elemento de especial interés que denomina “el arte del profesor”, que según Stenhouse, es un eje fundamental en el desarrollo del currículo. La reflexión y el análisis crítico de los profesores son factores esenciales para una adecuada evolución del proceso curricular y para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Sevillano (1995:465) delimita los materiales didácticos a los soportes en los que se presentan los contenidos, y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El concepto del currículo debe integrar los aspectos de carácter teórico y la práctica de la educación. Otro aspecto muy importante del currículo es que debe estar abierto a las correcciones y modificaciones a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Funciones de los materiales curriculares

En los años ochenta, Escudero⁵² indicó tres funciones desempeñadas por los materiales didácticos, estas que son: la dimensión semántica (el significado y contenido), la dimensión estructural-sintáctica (el sistema de símbolos y la manera de organizarse) y su pragmática (las finalidades y usos que se les otorga). Parcerisa (1996:32) señala que los materiales curriculares desempeñan las siguientes funciones:

⁵¹ Citado por Álvaro García Santa-Cecilia (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, p. 18

Citado por José Ignacio Aguaded Gómez y José Manuel Bautista Vallejo (2002), «Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación». En *Aula Abierta*, Número 80, p.143

- Innovadora. Se supone que los materiales incorporados en la enseñanza deben traer cambios estructurales innovadores.
- Motivadora. Los materiales didácticos deben presentar estrategias para captar el interés y la atención del alumnado.
- Estructuradora de la realidad. Los materiales se presentan con un determinado molde de la realidad.
- Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales. Los materiales determinan los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.
- Controladora de los contenidos a enseñar. Los materiales han de tener la posibilidad de que los alumnos puedan precisar las informaciones relevantes y no relevantes y admitir lo fundamental para hacer de ello la base del conocimiento.
- Solicitadora. Los materiales actúan como guía metodológica que condicionan la actuación docente y que impone condiciones para la comunicación cultural pedagógica.

Canals y Roig⁵³ señalan las características fundamentales de los nuevos materiales curriculares como sigue:

- Continuidad y coherencia del material en la programación vertical.
- Coherencia del material en la programación del ciclo.
- Diversidad y uso de otras fuentes informativas.
- Presentación de diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.
- Establecimiento de relaciones con los esquemas de conocimiento del alumnado.

⁵³ Citado por Parcerisa, A. (1996), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelons: Graó, p. 53

- Promoción del desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas.

1.3. Modelos curriculares

Coll (1987) diferencia dos sistemas educativos para estudiar los diferentes modelos curriculares. Uno es el sistema cerrado, en el que los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje están determinados de antemano. En este sistema, el aprendizaje se toma como un proceso lineal y acumulativo. La enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variaciones en función del contexto son mínimas. La evaluación se centra en el grado en el que los alumnos alcanzan los objetivos establecidos. Por el contrario, el sistema educativo abierto da mucha importancia a las diferencias individuales y a las características particulares del entorno social y cultural en el que se realiza el programa de enseñanza. Los objetivos de enseñanza se definen en términos generales para dar espacio a las modificaciones derivadas de las actividades prácticas. La evaluación se dirige hacia la observación del proceso de aprendizaje. En base a los dos sistemas educativos, evolucionan dos tipos de modelos curriculares: modelos centrados en el resultado que se aproxima a los sistemas educativos cerrados, y modelos centrados en el proceso que se asocian a los sistemas abiertos.

Los modelos curriculares aplicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras se desarrollan en base a los planteamientos teóricos de las ciencias lingüísticas, de la adquisición de lenguas y de la teoría de la educación. Entre los modelos curriculares relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe destacar tres de ellos propuestos por Fraida Dubin y Elite Olshtain (1986), Johnson, R. K. (1989) y Nunan, D. (1988), que nos sirve como una base de reflexión.

Para Dubin y Olshtain, el currículo y syllabus son distintos. El currículo es la fundamentación básica para tomar decisiones y describe unos objetivos y principios generales basados en la naturaleza de la lengua, la naturaleza del aprendizaje de la

lengua y los principios educativos y culturales. El syllabus consiste en un plan detallado de enseñanza que especifica los objetivos específicos y los detalles de un curso concreto. A partir de un mismo currículo, se pueden derivar diferentes syllabus. Para establecer el modelo curricular, se consideran muchos aspectos, como la función que lleva la nueva lengua en la sociedad, el nivel educativo, el mercado de trabajo, la actitud receptora de la sociedad de la lengua extranjera, las circunstancias políticas, económicas y culturales del lugar donde se desarrolla el currículo, etc.

El modelo curricular que propone Nunan pone al alumno como el eje del currículo. Nunan considera que es imposible enseñar en clase de lengua todo lo que necesitan saber los alumnos, por lo que se debe aprovechar el tiempo de clase de la manera más eficaz posible, para enseñar los aspectos que los alumnos consideran más urgentes y necesarios para incrementar su motivación por el estudio de la lengua. Nunan sostiene que, aparte de las destrezas lingüísticas, también se tienen que desarrollar las siguientes destrezas de aprendizaje:

- proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje eficaces;
- ayudar a los alumnos para que identifiquen sus formas preferidas de aprendizaje;
- desarrollar las destrezas necesarias para negociar el currículo;
- alentar a los alumnos para que establezcan sus propias metas;
- desarrollar la capacidad de los alumnos para que evalúen sus propios resultados.

Johnson construye el modelo curricular a partir del principio de coherencia, es decir, los procesos de toma de decisiones del currículo deben relacionarse de forma coherente. En este modelo curricular, Johnson establece cuatro niveles de decisiones, que son las siguientes:

- la planificación del currículo. Comprende todas aquellas decisiones que han de tomarse antes del desarrollo del proyecto;
- la especificación de fines y medios. La especificación constituye los objetivos y los medios del método;
- desarrollo del programa. Comprende el entrenamiento de los profesores y la elaboración de los materiales;
- desarrollo de la clase. Consiste en los actos de enseñanza del profesor y los actos de aprendizaje de los alumnos.

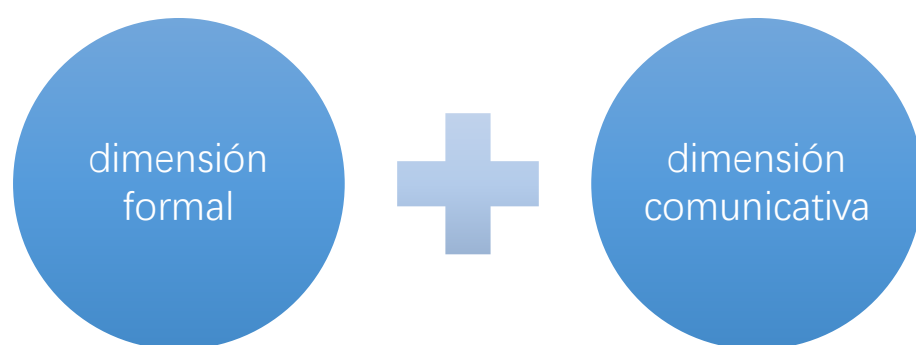
1.4. Modelo curricular comunicativo

En el currículo comunicativo, se establecen los objetivos del programa del curso considerando las necesidades expresadas por los alumnos. Los contenidos se seleccionan no a partir de un análisis de la propia lengua, sino en función de las actividades que se desarrollan en clase. La evaluación, en lugar de ser el final del proceso de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un instrumento que relaciona y da sentido a los demás componentes curriculares. El modelo curricular comunicativo pone énfasis en los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el profesor y el alumno. La enseñanza se centra en el alumno y en el análisis de sus necesidades comunicativas. El currículo comunicativo se fundamenta en el diálogo entre el profesor y el alumno, quienes se encargan de desarrollar un proceso de enseñanza satisfactorio para ambas partes; pero esto no quiere decir que no existan objetivos previos al inicio del curso o un inventario de contenidos y procedimientos metodológicos.

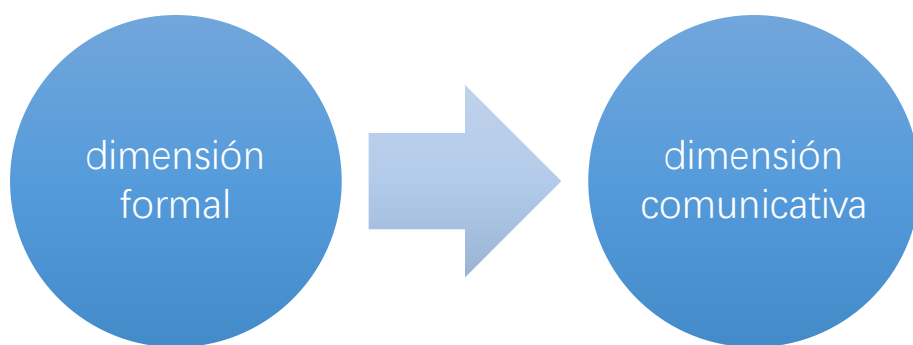
Los alumnos chinos suscriben principios “tradicionales” más que “comunicativos”. El profesor que quiere aplicar la metodología comunicativa se encuentra en un dilema. Puede no hacer caso de los deseos de los alumnos e insistir en las actividades comunicativas, o puede abandonar sus principios comunicativos. Además, los alumnos chinos de ELE también tienen dificultad para transferir los conocimientos aprendidos

a situaciones reales de comunicación por falta de un entorno contextual. ¿Qué solución podemos buscar a este dilema?

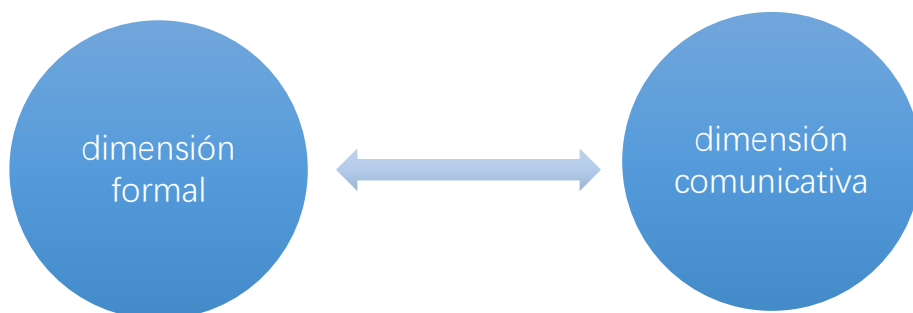
Para responder esta pregunta, hemos de encontrar una fórmula en la que se integren las dimensiones “comunicativa” y “formal” y se desarrollen de forma coherente. Los modelos propuestos de la enseñanza de lenguas se pueden clasificar, en general, en tres grupos. El primer grupo añade simplemente la dimensión comunicativa a la dimensión formal cuyo modelo se representa de la siguientes manera:



En el primer grupo, los modelos no integran, desde una visión evolutiva, la dimensión formal y la dimensión comunicativa. Los modelos del segundo grupo proponen conducir al alumno desde la práctica controlada hacia el trabajo guiado y progresivamente a la comunicación libre, a través de las actividades clasificadas en “pre-comunicativas”, “cuasi-comunicativas” y actividades propiamente comunicativas. En las actividades comunicativas los alumnos integran lo que han practicado anteriormente en las actividades previas para aplicar en la comunicación real. El proceso se puede representar del siguiente modo:



El tercer grupo parte de la idea de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno progresa desde lo formal a lo comunicativo, pero en algunos momentos también se produce la progresión de forma reversible. En este grupo, cabe mencionar el modelo que propone Brumfit, que es un planteamiento evolutivo e integrador, y las prácticas de actividades deben relacionarse en todo momento con las dos dimensiones. Señala que la práctica de la corrección formal debe ocupar mayor espacio en los niveles iniciales y dar lugar a la práctica de la fluidez a medida que se desarrolla el programa. Las relaciones de las dos dimensiones se expresan gráficamente como sigue:



2. Diseño curricular de ENE para chinohablantes

2.1. Análisis previo

Antes de programar una planificación curricular adecuada y diseñar la programación de un curso para la enseñanza del español con fines específicos, es preciso analizar el

contexto en que la enseñanza se desarrollará, a fin de adecuar los contenidos y la metodología, dado que sirve para orientar la planificación de todo el proyecto de la enseñanza.

El entorno lingüístico

El currículo de la enseñanza de ENE que vamos a diseñar se va a desarrollar en la universidad SISU (China), donde los alumnos chinos solo tienen oportunidades de contacto con el español en la universidad, o mejor dicho, en las aulas donde se aprende el español. Otro factor que debe considerarse es que nuestros alumnos, antes de empezar el estudio universitario de español, no tienen conocimientos previos del idioma, es decir, aprenden el español desde cero. Sin duda, estos hechos tendrán importantes repercusiones en el enfoque metodológico de nuestro currículo, en el ritmo de aprendizaje y, sobre todo, en el aprendizaje del español de los negocios.

La situación de enseñanza de ENE en SISU

La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai es un centro educativo que ya tienen más de 30 años de experiencia de la enseñanza de ELE, y es una de las mejores universidades chinas en el ámbito de la enseñanza de ELE. Tiene su propio plan curricular, los manuales elaborados por los profesores chinos, la metodología y criterios de evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Sin embargo, plantearse un tipo de enseñanza dirigido a fines específicos, como es el nuestro caso, del curso de español de los negocios, no es lo mismo que la enseñanza “general” de la lengua.

Nuestra idea es elaborar un curso de introducción para los alumnos chinos que estudian “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”, pero debido a que la enseñanza de ENE todavía es un campo de investigación muy joven en China, tanto a nivel académico como a nivel práctico, no tenemos materiales didácticos

hechos, ni programas de curso elaborados, ni muchas experiencias previas que puedan orientarnos con respecto a la enseñanza de ENE para los alumnos chinos.

Los materiales didácticos son instrumentos fundamentales durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que constituyen una herramienta de trabajo de innegable utilidad. Sin embargo, en nuestra práctica didáctica, no hemos encontrado ningún manual que pueda satisfacer completamente la necesidad pedagógica. Esta experiencia, o mejor dicho, la realidad docente, nos empuja hacia la búsqueda de soluciones. De modo que tenemos que elaborar un nuevo currículo y nuevos materiales didácticos para satisfacer las necesidades de los alumnos chinos de los que hemos realizado una investigación concreta en el capítulo II.

Los materiales didácticos deben diseñarse considerando las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos chinos de “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas” de SISU, y deben estimular la motivación y participación de los alumnos, de tal manera que los estudiantes puedan tener un aprendizaje más rentable y productivo.

2.2. Objetivos del currículo

Para elaborar el currículo de la enseñanza de ENE, el primer paso consiste en determinar los objetivos. Los resultados del análisis de necesidades nos ayudan a llevar a cabo esta tarea. En general, nuestro objetivo de la enseñanza de ENE se puede dividir en dos líneas: una tiene por objeto la competencia lingüística, en concreto el dominio de los términos específicos; la otra se encuentra dentro del marco de la pragmática que tiene por objeto la competencia comunicativa, es decir, saber usar el español en contextos comunicativos profesionales.

Por tanto, los objetivos serían los siguientes:

- Llevar a cabo el desarrollo progresivo de las capacidades comunicativas que permiten al alumno comunicarse de forma efectiva en el español del mundo de los negocios a través de un conjunto de tareas;
- Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la cultura china del mundo de los negocios y desarrollar valores y actitudes positivas del alumno para el respeto a las dos culturas. Facilitar el entendimiento de las relaciones sociales y personales y el aprecio y la valoración positiva de las diferencias culturales en el ámbito profesional;
- Desarrollar la confianza de los alumnos al hablar.

2.3. Qué contenidos de ENE enseñamos

2.3.1. Léxico especializado

No cabe duda de que para elaborar el currículo de un curso de ENE, el profesor debe tener en cuenta un factor básico: qué contenidos enseñar al alumno. Aguirre (2012:38) señala que, *por razones obvias, las lenguas de especialidad constituyen uno de los contenidos fundamentales en la enseñanza del español con fines específicos*. Aquí las lenguas de especialidad hacen referencia a las variedades lingüísticas. La versatilidad es una de las características de la lengua que tiene diferentes variedades de uso. Al hablar de las variedades lingüísticas, cabe mencionar la teoría de la variación que en los años sesenta propuso Lavob. Esta teoría se centra en el estudio de la variación lingüística asociada a los factores sociales que se dan en el hablante o en una comunidad de hablantes. Las variedades condicionadas por la procedencia territorial se llaman dialectos; las variedades determinadas por las situaciones de comunicación, se denominan estilos de lengua, y las variedades condicionadas por los niveles socioculturales, se denominan registros de lenguas. Para lenguas de especialidad, los factores que determinan la variación lingüística es la profesión de los hablantes,

variedades sectoriales y las situaciones de comunicación.⁵⁴

El léxico es un elemento primordial en la enseñanza de las lenguas especiales, por lo que en la planificación del curso se le ha de destinar un lugar relevante. Normalmente, el aprendizaje del vocabulario se realiza de manera casi inconsciente por parte del alumno: este va aprendiendo nuevos vocablos según va necesitando y en función de los temas que, de forma más o menos espontánea, van surgiendo. Cuando trabajamos con lenguajes para fines específicos, el léxico ha de ser previo a la interacción, y no paralelo o posterior.

Respecto a la enseñanza del léxico, debido a que *no todas las unidades presentan el mismo nivel de especialización*, Aguirre (2012: 42) establece tres categorías: vocabulario técnico o especializado, vocabulario semitécnico, y vocabulario general de uso corriente en una especialidad.

- **Vocabulario técnico:** hace referencia a las unidades que se utilizan exclusivamente en un determinado campo de especialidad, con un único referente conceptual y un significado específico. Se caracteriza por su precisión, univocidad, y por tener un mayor grado de estructuración, internacionalización y normalización.
- **Vocabulario semiespecializado:** son los términos no específicos que proceden de la lengua general y designan conceptos diferentes, dependiendo del contexto o campo de especialidad en el que se utilicen.
- **Vocabulario general de uso corriente en una especialidad:** son las unidades léxicas de la lengua general que se utilizan en la comunicación especializada

Es en el léxico donde se encuentran los rasgos lingüísticos más destacados que

⁵⁴ Aguirre, Beltrán, B. (2004): «Perspectivas de la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios» En: Andreu van Hooft Comajuncosas. *Textos y discursos de especialidad: El español de los negocios (Foro Hispanico 26)*, Amsterdam: Rodopi, pág. 40

distinguen a las lenguas especiales de la lengua común. Los vocabularios de las lenguas de especialidad se caracterizan por su precisión y univocidad. Cada término tiene un único significado y solo adquiere su valor dentro del ámbito profesional. El objetivo último de estos vocablos es el de designar los conceptos u objetos definidos por las respectivas ciencias o técnicas. Comparado con la enseñanza en el plano fónico y gramatical, el ámbito del léxico de las lenguas de especialidad presenta numerosos elementos específicos que suelen manifestarse en forma de terminología, a los cuales habrá que prestarles una especial atención en la enseñanza.

Los vocabularios especializados están formados por términos cuyo objetivo es transmitir los conocimientos científicos o profesionales de forma precisa y rápida, mediante conceptos definidos en un determinado campo. Cada término se refiere a un único concepto y cada concepto se delimita con el mismo término.

Las unidades terminológicas se definen por composición de tres dimensiones:

- Dimensión cognitiva: los términos vehiculan la representación de la percepción y categorización de la realidad de los campos de especialidad. La dimensión cognitiva es el elemento central en la comunicación especializada.
- Dimensión lingüística: las unidades terminológicas son signos lingüísticos que pertenecen a las lenguas naturales y forman parte de sus gramáticas.
- Dimensión comunicativa: los términos sirven para comunicarse entre los expertos, para formar nuevos expertos y para divulgar los conocimientos especializados. La dimensión comunicativa es fundamental para la transferencia del conocimiento en los textos especializados.

Las unidades terminológicas con valor especializado contribuyen de forma determinante a la enseñanza de léxico profesional, porque determinan el valor de precisión y sistematicidad de los contenidos especializados. Tal y como señala Cabré

(2002:32) un texto será más preciso y conciso en la medida en que use el mayor número posible de unidades terminológicas, *ya que los términos son las unidades que mejor condensan el conocimiento especializado*.

2.3.2. Teoría comunicativa de la Terminología

La Terminología es la ciencia que estudia la recopilación, la descripción y la presentación de términos, que son los elementos léxicos utilizados en ámbitos especializados. Surge en Viena con Eugene Wüster, quien es también el creador de la Teoría General de la Terminología (TGT). la TGT dice que los motivos para indagar en terminología son prácticos, por lo que la terminología es un instrumento de trabajo para la desambiguación de la comunicación científica y técnica, pero Wüster ignora la variación y la diversidad. El carácter reduccionista e idealista de la teoría la hace insuficiente para dar cuenta de las unidades terminológicas en un marco comunicativo plural. Tal como señala Cabré⁵⁵:

Los lingüistas que se denominan a sí mismos “puros” no reconocen la terminología más que en su vertiente de aplicación. Suelen simplificar la cuestión defendiendo que la terminología es la elaboración de diccionarios técnicos. Consecuencia de esta actitud es la inserción de la terminología únicamente en estudios de orientación profesional, como los de traducción y documentación, pero no aparece en los programas de formación filológica ni lingüística, con algunas excepciones.

Cabré propone analizar los puntos más críticos de la teoría de Wüster y hacer una revisión de los fundamentos de la terminología para buscar las bases de una teoría terminológica multidimensional y variacionista, que pueda dar cuenta del complejo carácter comunicativo de los términos y de su aparición en el discurso especializado,

⁵⁵ Cabré, M. T.: *La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro*, Universitat Pompeu Fabra, <http://seer.ufrgs.br/riterm/article/viewFile/21286/12263>

teniendo en cuenta las funciones que desempeña la terminología en la comunicación especializada. Cabré señala que las unidades terminológicas pertenecen a la lengua natural y a la teoría de la comunicación. Opina que las unidades terminológicas son poliédricas que persiguen una finalidad comunicativa, por eso, la autora propone una teoría nueva llamada la *Teoría Comunicativa de la Terminología* (TCT), que parte del supuesto de que los términos no son unidades aisladas que constituyen un sistema propio, sino *unidades de comunicación especializada que responde siempre al esquema comunicativo de un emisor-especialista*, y que ejercen *funciones distintas integradas en el discurso*⁵⁶. Según la TCT, la terminología se concibe como el conjunto de unidades usadas en la comunicación especializada dentro de un esquema global de la realidad, que admita la variación conceptual y denominativa y que tenga en cuenta la dimensión textual y discursiva de los términos.

Considerando todo lo visto anteriormente, la enseñanza de los términos profesionales adquiere un papel importante en nuestra práctica didáctica de ENE, y además, los términos tienen que aparecer en textos especializados o en situaciones profesionales. Sin embargo, en el contexto de la enseñanza de ENE a los alumnos chinos que están acostumbrados de memorizar listas de vocabulario, los términos nunca pueden aparecer *como una memorización de repertorios terminológicos o listados de palabras, sino con un planteamiento activo y comunicativo* (Gómez de Enterría, 2009: 89).

2.4. Textos especializados

2.4.1. Texto o discurso

Antes de adentrarnos en los textos especializados, hemos de distinguir entre los dos términos básicos en la lingüística textual: texto y discurso. Tal como señala De Beaugrande & Dressler (1997: 9-10): *se han impreso muchas páginas y se han dedicado*

⁵⁶ Cabré, M. T. (1999): *La terminología. Representación y comunicación*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, pág. 122.

muchas horas de discusión a la pasión inútil de establecer las supuestas diferencias existentes entre “texto” y “discurso”. Los conceptos de los dos términos se denominan dependiendo de la perspectiva teórica. Desde la perspectiva del análisis de discurso, el texto se refiere al producto, y el discurso es el proceso. Martín Peris (1996:240) señala que la distinción se relaciona con el objeto de interés en la investigación: *En Europa el modelo de lingüística textual se ha centrado más en las producciones escritas, y de ahí las constantes referencias al texto; en los EE.UU. se ha dirigido más a las manifestaciones orales, de ahí las referencias al discurso.* Desde este punto de vista, Alcaraz Varó y Martínez Linares, en el Diccionario de Lingüística Moderna, recogen esta coincidencia especificando que el término discurso se emplea para el lenguaje oral usado en la comunicación social y textual, entendido como el lenguaje escrito.

Desde el punto de vista pragmático, se acentúa más el carácter comunicativo. Bernárdez (1982:85) define así el texto:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre lingüístico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Sin embargo, Widdowson (1984:44) no define el texto como un “acontecimiento comunicativo” y señala que el texto no posee dinamismo por sí mismo: *no son los textos los que comunican, sino la gente al usarlos, y es el proceso de su uso lo que constituye el acontecimiento comunicativo.* Cabré (2002:15) también indica que *para la escuela francesa del discurso el texto era equivalente al enunciado y el discurso incluía el texto junto con sus condiciones de enunciación, que se toman como elementos dinámicos que contribuían a la elaboración misma del texto.* Para los investigadores de la escuela

francesa siempre se habla de discurso y nunca de texto.

Como en nuestro estudio usamos los contenidos textuales para fines pedagógicos, superaremos la discusión terminológica entre *texto* y *discurso* aclarando y usando *textos especializados* para hacer referencia a todos los materiales didácticos para nuestra enseñanza de ENE.

2.4.2. Tipología textual

La función textual Brinker⁵⁷ (1985:125) propone cinco distintos tipos textuales con sus correspondientes géneros:

- Informativo: Noticias, informes, reseñas, etc.
- De contacto: Agradecimientos, condolencias, cartas de felicitación, postales, etc.
- Apelativo: Avisos, comentarios, leyes, ordenanzas, etc.
- Obligativo: Contratos, compromisos, garantías
- Declarativo: Testamentos, documentos de nombramientos

El lingüista Egon Werlich propone un modelo de división de tipos textuales más difundido, clasificando los textos en función de aspectos contextuales en los siguientes cinco tipos:

- Texto narrativo: son los textos que transmiten acontecimientos vividos relacionados con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. (cuentos, informes, novelas, noticias, reportajes, relatos publicitarios, narraciones orales informales, etc.)

⁵⁷ Fuente de referencia: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-compension-lectora-en-e-le>

- Texto descriptivo: son los textos que describen lugares, personas y sucesos relacionados con la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Tienen como función informar sobre el estado de las cosas, por lo que su estructura es espacial. (descripciones científicas, folletos turísticos, declaraciones de un testigo, etc.).
- Texto expositivo o explicativo: son los textos asociados al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales de un tema expuesto con propósito informativo. Informan con el fin de hacer entender algo a alguien con una intención didáctica. (ensayos, actas de reuniones, informes técnicos, textos de ámbito académico, libros de texto, trabajos monográficos, tesis, etc.)
- Texto argumentativo: son los textos vinculados a las relaciones entre ideas y conceptos cuyo carácter es subjetivo y abstracto. Pretenden exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir y hacer creer algo a alguien. (oratoria política y judicial, artículos de opinión, debates, etc.)

Texto instructivo: son los textos relacionados con las indicaciones y la previsión de conductas futuras que tienen como función ordenar, aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc. (manual de instrucciones, leyes, etc.).

2.5. Clasificación de textos especializados

Respecto a la selección del contenido de la enseñanza de ENE, consideramos los textos especializados el eje central. El texto especializado es el producto lingüístico para transmitir el conocimiento especializado que se distingue de los textos comunes. Cabré (1999: 190-191) distingue dos tipos de conocimiento que son: conocimiento especializado y conocimiento general, y propone que existen tres grupos de condiciones que deben atenderse para abordar la definición del texto especializado: a) la condición cognitiva: si los contenidos de un texto se conceptualizan atendiendo a los esquemas preestablecidos por las escuelas científicas, se categoriza como texto especializado; b)

la condición gramatical: implica el uso de unidades del léxico específico (la terminología) y el empleo de estructuras textuales concretas que favorezcan la sistematicidad en la presentación de la información; c) la condición pragmática: implica que el usuario sea exclusivamente especialista y que el receptor se encuentre en el grupo de especialistas, aprendices o público en general. La autora (2001:181) define el texto especializado de la siguiente manera:

la producción lingüística que sirve para expresar y transmitir conocimiento especializado, que tiene una serie de características lingüísticas que le confieren especificidad en el conjunto de textos producidos en una lengua, y que presenta una serie de características pragmáticas que determinan los elementos específicos del proceso de comunicación

Ciapuscio y Kuguel (2002: 43) nos ofrecen el concepto de texto especializado como:

Definimos los textos especializados como productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas; por lo tanto, en dependencia del tipo de disciplina, pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada. Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad.

Según Cabré (1993: 135-137) el adjetivo “especializado” referido a los textos puede obedecer a criterios distintos: por un lado, a la especialización por la temática, y por otro lado, la especialización por las características o ámbitos “especiales” en que se desarrolla el intercambio de información. De acuerdo con estos dos criterios, la autora (2002:30) describe dos tipos de variación de los textos especializados: a) la variación horizontal, determinada por la temática; b) la variación vertical, determinada por el grado de especialización. Señala que el criterio fundamental para tipologizar

verticalmente los textos especializados es el nivel de especialización, y clasifica los textos especializados de la siguiente manera:

De acuerdo con este criterio los textos se han clasificado en *muy especializados* o *altamente especializados*, *medianamente especializados* y *de bajo nivel de especialización*. La correlación entre esta clasificación y los tipos de textos por su función transmisora del conocimiento da como resultado la distinción entre textos que transmiten el conocimiento de especialista a especialista, textos que lo transmiten de especialista a aprendiz de especialista, y textos de amplia difusión destinados al público interesado, pero sin competencia específica en la materia. A este último grupo de textos se les denomina también *textos de divulgación especializada*. (Cabré, 2002:31)

Aquí queremos introducir el análisis de L. Hoffmann (1987)⁵⁸ sobre la caracterización de los textos especializados combinando cuatro variables para demostrar la clasificación de los textos especializados:

	<i>Nivel de abstracción</i>	<i>Forma lingüística</i>	<i>Ámbito</i>	<i>Participantes en la comunicación</i>
A	Más elevado	símbolos artificiales para elementos y relaciones	Ciencias fundamentales teóricas	científico ↔ científico
B	Muy elevado	símbolos artificiales para elementos; lenguaje general para las relaciones (sintaxis)	Ciencias experimentales	científico (técnico) ↔ científico (técnico)
C	Elevado	lenguaje natural con terminología especializada y sintaxis muy controlada	Ciencias aplicadas y técnica	científico (técnico) ↔ directores científico-técnicos de la producción material
D	Bajo	lenguaje natural con terminología especializada y sintaxis relativamente libre	Producción material	directores científico-técnicos de la producción material ↔ maestros ↔ trabajadores especializados
E	Muy bajo	lenguaje natural con algunos términos especializados y sintaxis libre	Consumo	representantes del comercio ↔ consumidores ↔ consumidores

Aguirre (2012:81) nos propone una clasificación más detallada en cuanto a los tipos de

⁵⁸ citado por Cabré, M. T. (2002) en «Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización». En: García Palacios, Joaquín; Fuentes, M. Teresa (eds). *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, p.31.

texto desde la perspectiva de especialidad:

Especialidad	Tipo	Texto
Humanístico	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctico-ensayístico 	Tratado, ensayo, biografía, diálogo etc.
Jurídico-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptivo • Informativo • De decisión • De constatación • De petición 	Constitución, ley, orden ministerial, notificación, contrato, circular, sentencia, certificado, solicitud, formulario, etc.
Negocios	<ul style="list-style-type: none"> • Comercial 	Carta, factura, albarán, pedido, informe, memoria, contrato, folleto, catálogo, etc.
Científico-técnico	<ul style="list-style-type: none"> • Científico • Divulgación 	Artículos de revista científica, reseña, monografía, manual, tesis, instrucciones de uso, entrevista, diccionario, noticia de prensa, etc.
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Periodístico • Publicitario 	Crónica, editorial, medios de comunicación, noticias, soportes publicitarios, etc

Nuestro caso es el de la enseñanza de ENE a los chnohablantes, debido a que los alumnos no han tenido ningún estudio de los conocimientos profesionales del español de los negocios. Vamos a seleccionar los términos y los textos de bajo nivel de especialización y de divulgación especializada para que tengan un conocimiento preliminar sobre ENE, y también para ayudarles a poder seguir y profundizar su estudio

científico con los profesores nativos de España.

2.6. Organización de los contenidos

La organización de los contenidos y la intervención docente han de ser motivadoras y eficaces. La organización interna de los contenidos didácticos que diseñamos para la enseñanza de ENE a los chinos hablantes se lleva a cabo según la propuesta del llamado enfoque por tareas. Las unidades se estructuran en torno a las funciones comunicativas, y los elementos gramaticales se integran para ser usados en situaciones comunicativas, es decir, la gramática está al servicio de la comunicación. En cada unidad didáctica seleccionamos varios textos especializados relacionados con el tema independiente de cada unidad, y al mismo tiempo establecemos una serie de actividades o tareas más o menos independientes. La fuente de los textos especializados no solo viene de libros publicados, sino que también deriva de los recursos en prensa, en internet, etc. En concreto, los siguientes puntos constituyen la organización de cada unidad didáctica.

- Elección de textos auténticos, motivadores y novedosos de un tema relacionado con los ámbitos profesionales enmarcados en el estudio de “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas” (marketing, contabilidad, recursos humanos, gestión empresarial, etc.).
- Especificación de los términos y los objetivos comunicativos que se pretenden aprender.
- Planificación de una serie de tareas de comunicación de acuerdo con los textos especializados dados, planteando actividades similares a las que puedan encontrar los alumnos en su trabajo futuro.
- Especificación de los exponentes terminológicos necesarios para poder extender los textos y realizar las tareas.
- Planificación de tareas de autoevaluación.

A continuación, presentamos las actividades y tareas que siguen en las unidades didácticas para desarrollar las destrezas lingüísticas durante el aprendizaje de ENE.

Comprensión lectora

- Ejercicios de comprensión de lectura: preguntas específicas, ejercicios de falso y verdadero, relacionar columnas, llenado de cuadros, parafrasear información leída, ejercicios de contabilidad, etc.
- Ejercicios de vocabulario: definición de términos en español, variante de significado de términos dentro de un contexto específico y en la lengua común, formación de palabras, explicación de las palabras nuevas en español con la ayuda del diccionario, uso de vocabulario en contexto específico.
- Explicación de siglas de algunos organismos clave, chinos y españoles, para el ámbito de los negocios

Expresión oral

- Juego de roles (simulación de situaciones dadas)
- Actividades en parejas o en equipos para compartir información sobre temas específicos en las situaciones laborales.
- Participación en debates sobre un tema específico o los problemas surgidos en los textos (choques culturales en situaciones características de la cultura, conflictos entre personal de una empresa, dificultades de un proyecto, etc.), y buscar soluciones en grupo

Expresión escrita

- Redacciones con los resultados de discusión, informes de análisis de casos concretos.
- Elaboración de materiales: currículum vitae, cartas, encuestas, folletos,

anuncios para promoción de la empresa o productos, oferta de trabajo, documentos para importar o exportar productos, etc.

A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel del profesor es un mediador lingüístico para motivar y guiar las actividades en el aula. También debe incluir las actitudes profesionales y los rasgos propios de la cultura empresarial que existe en el mundo real.

3. Metodología de la enseñanza del ENE a los chinoshablantes

Aguirre Beltrán (2012:111) sostiene que *las tareas se realizan mediante distintos enfoques aplicando competencias estratégicas con el fin de llevar a cabo acciones intencionadas en un ámbito concreto y con un objetivo claramente definido y un resultado determinado*. Para la enseñanza y aprendizaje del ENE a los alumnos chinos, es aconsejable un enfoque centrado en el alumno y la acción, con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa en el mundo de los negocios.

Tal y como se manifiesta en el MCER para las lenguas: el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, y el enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador. El principio fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua, sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. (MCER, 2002, pág. 141).

Evidentemente, la metodología didáctica está determinada por las características de cada situación docente-discente, cuya variedad de factores impide aplicar una única metodología. Por otra parte, es difícil decir que un método es mejor que otro. Por ello, es más conveniente optar por un enfoque eclético, o mejor dicho, por unas actitudes

ecléticas, aplicando aquellos métodos que hayan demostrado ser más eficaces y rentables en la metodología de la enseñanza del español con fines profesionales. Las distintas tendencias metodológicas, tales como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la simulación global, etc., que están orientados hacia el uso de la lengua, sobre todo en las situaciones reales de comunicación, no son metodologías que constituyan una contradicción, sino diferente grado de aplicación de principios generales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a la metodología didáctica que aplicaremos en la enseñanza del español de los negocios a los alumnos chinos, que se enmarca en el ámbito de español con fines profesionales, por un lado, hemos de dejar el método tradicional que se ha venido aplicando en el aula hasta hoy día, (en concreto hemos de rechazar el aprendizaje memorístico de listas de palabras descontextualizadas y el aprendizaje mediante ejercicios de repetición mecánica); por otro lado, hemos de prestar especial atención al plano oral, es decir, a la expresión oral en los contextos de la comunicación especializada en el sector profesional.

Un propósito importante de la enseñanza de ENE es mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en el ámbito profesional. La enseñanza de una segunda lengua, con fines específicos o no, sin lugar a dudas, comprende la utilización de las cuatro destrezas lingüísticas, a saber: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción escrita y la producción oral. Teniendo en cuenta las características de los alumnos chinos, es decir, la falta de conocimientos profesionales y de entrenamiento de producción oral, en el ámbito de la enseñanza de ENE, para los alumnos chinos, las destrezas de comprensión lectora y producción oral han tenido mayor presencia durante el proceso del aprendizaje que las otras dos. La razón que nos ha llevado a esta decisión ha sido la de considerar que el objetivo principal de un estudiante de ENE será comunicarse, manejarse de forma fluida en español dentro del medio profesional, sin descuidar los demás aspectos. Es decir,

intentamos enseñar al alumno a desenvolverse en el mundo de los negocios de la forma más realista posible y constituir la clase como un espacio de comunicación donde el alumno pueda transferir lo que ha aprendido a situaciones reales de comunicación. El aula se diseña como un microcosmo que refleja el mundo real de los negocios.

La metodología que aplicamos en la enseñanza de ENE a los alumnos chinos ha de situarse en un marco fundamentado en la comunicación, es decir, se basa en el enfoque orientado a la competencia comunicativa y está centrado en el alumno. El objetivo general se centra en la adquisición por parte del alumnado de la competencia comunicativa en el contexto del ámbito profesional. De acuerdo con ello, se aplicará una metodología basada en la propuesta de tareas relacionadas con textos especializados, extraídos de documentos reales, que motiven al alumno, y se le propondrán actividades que conduzcan a la reflexión, y al análisis de los problemas y a la búsqueda de soluciones.

Otro factor que hay que tomar en cuenta es la interacción, no solo la interacción entre alumno y profesor, sino también la que hay entre los alumnos, que ha de ser dinámica. A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje del ENE a los alumnos chinos, se ha de procurar que se utilice el español como vehículo de comunicación en el aula, evitando la dependencia de la lengua materna china por parte del alumno.

Existen diferentes tipos de programación de curso. En general, se puede clasificar en dos grupos. El primero es la programación que parte de los contenidos (estructuras lingüísticas, funciones, etc.). En este tipo de programación se presenta primero lo que se quiere trabajar en cada unidad y proporcionar luego las actividades y los materiales necesarios. Las actividades de cada unidad son independientes y no existe una tarea final en base a los contenidos. El segundo es la programación por tareas, que parte de la consideración de las tareas como unidades de organización. Las diferentes actividades relacionadas en función de un objetivo último de carácter comunicativo

constituyen una unidad didáctica. Se integran los factores fundamentales, que son: el alumno, la tarea y el texto en el programa. Para nuestro curso de introducción de ENE vamos a aplicar el segundo tipo de programación

Al mismo tiempo, también hemos de tomar en cuenta la utilización de los métodos novedosos, en nuestro caso, la aplicación de Aula Invertida en la enseñanza del ENE. Actualmente, en las aulas reales de la enseñanza de español en China predomina el método tradicional, en el que intervienen el trabajo individual del alumno, la explicación magistral del profesor, y los ejercicios repetidos. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje no existe interacción entre alumno y profesor, ni tampoco entre los alumnos. Con el método de Aula Invertida, reconstruimos la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje de ENE de la siguiente manera:

- En lugar de trabajo individual, los alumnos aprenden los textos en colectivo (grupos entre 3 a 5) en la clase, y a lo largo de la lectura pueden intercambiarse lo que han entendido y ayudarse entre ellos para la comprensión lectora.
- En lugar de la explicación magistral del profesor, el alumno se convierte en el protagonista y explica los términos o conocimientos profesionales con sus propias palabras, de acuerdo con los contextos o lo que ha entendido y discutido con otros compañeros.
- En lugar de ejercicios repetidos, el alumno crea actividades interactivas simulando las situaciones reales del mundo profesional de acuerdo con los casos prácticos que presentamos en cada unidad.

Considerando todo lo dicho anteriormente, el objetivo de la metodología que planteamos en la enseñanza de ENE a los alumnos chinos es para crear un aula de la dicotomía de motivación/interacción frente a la de pasividad/obligatoriedad.

4. Evaluación

Desde la perspectiva de un profesor, existen dos tipos de evaluación: evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación formativa pone énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de descubrir problemas y mejorar el programa de un curso. La evaluación sumativa se realiza al final del curso para determinar si se han alcanzado los objetivos previstos. Otra forma de clasificar la evaluación es distinguir entre la evaluación cuantitativa, que se expresa en cifras y estadísticas, y la evaluación cualitativa que no se puede traducir en cifras y estadísticas, y se constituye por observaciones, informes, actas de reuniones, etc. Para nuestra enseñanza de ENE a los alumnos chinos, hemos de establecer los criterios de evaluación desde una visión global y ecléctica teniendo en cuenta las particularidades y costumbres de aprendizaje de estos.

Al hablar de los criterios de evaluación para nuestra enseñanza de ENE, hemos de introducir y pedir prestados los criterios generales de evaluación del PCIC como pautas comunes de actuación y orientaciones generales con respecto a la evaluación de ENE:

- Entender el proceso de evaluación como un componente más del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Elaborar pruebas cuyo contenido y presentación responda a las actividades y ejercicios de clase, si el objetivo de la evaluación es formativo.
- Integrar el proceso de evaluación como una actividad más del aula. Transmitir al alumno el valor formativo de la evaluación y potenciar al máximo la retroalimentación. Esto se puede hacer no solo cuando se utilizan procedimientos cualitativos, en los que la retroalimentación es inmediata, sino también cuando se utilizan procedimientos cuantitativos, que requieren una interpretación de los resultados.
- Entender que no se trata de penalizar al alumno sino de proporcionar un procedimiento de introspección y de reflexión.

- Convertir la reflexión en una fuente de retroalimentación, tanto para el alumno como para el profesor.
- Cuando se trate de la evaluación formativa se pueden comparar las ventajas y las desventajas de los procedimientos, las actividades, los materiales, etc., con lo cual se propicia la evaluación del currículo, de los materiales didácticos, del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la propia autoevaluación del profesor.

Nuestra enseñanza de ENE es un tipo de enseñanza fundamentado en principios comunicativos: nuestra evaluación tiene que responder también a criterios comunicativos basándose en los siguientes rasgos de pruebas comunicativas propuestos en el Diseño Curricular Base del M.E.C.:

- Basadas en la interacción. No hay comunicación real sin interacción; si se quiere evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, el requisito de la interacción será fundamental. Esta se puede dar entre el profesor y el alumno o entre dos o más alumnos.
- Imprevisible. Si se pretende evaluar el nivel de comunicación de los alumnos en una situación real, deben introducirse elementos imprevisibles en la comunicación; esto será más fácil en una prueba oral, ya que el profesor podrá introducir elementos inesperados que exigirán del alumno una reacción espontánea.
- Con un propósito definido. Cuando se emplea la lengua para comunicarse, se hace con una finalidad concreta.
- Auténticas y relacionadas con la vida real, especialmente con lo que el alumno mismo hace, piensa y siente.
- Relacionada con el contexto.
- Motivadora. En la medida de lo posible, las pruebas serán motivadoras y no deberán provocar tensión o ansiedad.

5. Propuesta para el diseño de curso de introducción de ENE para los alumnos de SISU

Teniendo en cuenta todo lo investigado en los capítulos anteriores sobre los enfoques metodológicos, análisis de necesidades, características de alumnos chinos, la situación del grado de “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”, etc., presentamos a continuación una propuesta nuestra de un curso de introducción de la enseñanza de ENE a los alumnos de la universidad SISU:

Perfil del alumno

Son un grupo de alumnos chinos que han cursado estudio de filología hispánica por dos años en SISU, cuyos conocimientos lingüísticos del español han llegado al nivel B2. Durante los dos años de estudio de español todas las asignaturas se imparten por profesores chinos. Debido a la metodología tradicional, tienen buen dominio de la gramática del español, pero les faltan prácticas de otras destrezas lingüísticas. Desde el tercer curso, empiezan a asistir a las clases del ámbito de administración y dirección empresarial impartidas por profesores nativos de la Universidad de Alcalá en español. Sin embargo, no tienen ningún conocimiento de especialidad al respecto.

Análisis de necesidades

A través del análisis de la situación actual, basado en la observación e investigación del proceso de aprendizaje de los alumnos en clases de las asignaturas específicas durante dos años, hemos descubierto varios problemas, y para solucionarlos proponemos las siguientes tareas para llevar a cabo a lo largo de la enseñanza y el aprendizaje de ENE:

- 1) Centrarse en la enseñanza de conocimientos fundamentales que se relacionan con

los aspectos técnicos de los ámbitos de “Administración y Dirección Empresarial”, es decir, vocabulario especializado (términos) integrado en los textos especializados.

- 2) Plantear actividades interactivas en el transcurso de las situaciones profesionales para motivar al alumno a que participen positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que conozcan el mundo real de los negocios.
- 3) Centrarse en el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita, interacción oral y comprensión de lectura de artículos profesionales.
- 4) Ofrecer posibilidades de conocer las diferencias culturales entre China y los países hispanohablantes que afectan al mundo de los negocios, y desarrollar las habilidades y actitudes interculturales del alumno.
- 5) Usar solo el español como la única lengua evitando la interferencia del chino en el aula.

Objetivos

- 1) Adquirir conocimientos básicos sobre los aspectos económicos, empresariales y de negocios internacionales.
- 2) Adquirir y consolidar la terminología, los procedimientos y los documentos que se utilizan en la administración y gestión de empresas.
- 3) Participar en las comunicaciones básicas en el mundo laboral.
- 4) Desarrollar destrezas de expresión e interacción en las situaciones de comunicación oral.
- 5) Desarrollar destrezas de comprensión lectora de textos especializados relacionados con la administración y gestión de empresas.
- 6) Adquirir destrezas interculturales y familiarizarse con el protocolo en la vida profesional y la cultura empresarial.
- 7) Identificar las diferencias culturales que afectan a la comunicación comercial entre China y los países hispanohablantes.

Contenidos

- 1) Las nociones específicas relativas a las ciencias empresariales en función de las asignaturas propuestas por la Universidad de Alcalá para la carrera de Dirección Empresarial acerca de economía, marketing, contabilidad, recursos humanos y negocios internacionales.
- 2) Otros componentes que hacen referencia al uso en ámbitos de administración empresarial correspondientes al nivel B2 de PCIC:
 - a) Funciones pragmáticas
 - Pedir/dar, confirmar información.
 - Expresar opiniones, actitudes, conocimientos, valoración.
 - Posicionarse a favor o en contra; presentar argumentos.
 - Expresar obligación, necesidad, desconocimiento, satisfacción, preocupación, etc.
 - Proponer, aconsejar, sugerir y negociar.
 - Establecer la comunicación y reaccionar.
 - Introducir el tema y reaccionar.
 - Controlar la atención del interlocutor.
 - Pedir la palabra, hacer una interrupción.
 - Informar o asesorar a los clientes.
 - Concluir.
 - b) Géneros discursivos y productos textuales
 - Géneros de transmisión oral: conversaciones cara a cara (transaccionales, formales e informales), conversaciones telefónicas, avisos y anuncios, entrevistas profesionales, presentaciones públicas.
 - Géneros de transmisión escrita: cartas, mensajes, currículum vitae, descripción de trabajo, catálogos, cuestionarios, resúmenes, informes, memorias, etc.

Para poner en práctica nuestra propuesta del curso de introducción de ENE, hemos creado diez unidades didácticas relacionadas con las ocho asignaturas del grado de "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas". (Ver anexo II). Esperamos que este intento de diseño de materiales didácticos pueda hacer el estudio de los alumnos de SISU más rentable y que ayude en cierto sentido el estudio de ENE que se llevará a cabo en otras universidades chinas.

Capítulo V Conclusiones

1. Conclusiones e implicaciones del estudio

En este capítulo se ofrece, a modo de conclusiones, una visión sintética de las principales aportaciones obtenidas a través de nuestra investigación. La creciente demanda del aprendizaje de español en la sociedad china en la última década va pareja a una mayor necesidad de formación profesional, sobre todo del español de los negocios, tanto por parte de alumnos que no quieren limitar el estudio de español solo al idioma y la literatura como por parte del mercado laboral, debido esto al desarrollo económico chino y las relaciones comerciales y culturales cada día más estrechas entre China y los países hispanohablantes. Así pues, cada vez son más los profesores de español que se ven en la necesidad de enseñar español con fines específicos lo cual no es una labor fácil, porque la enseñanza de EFE es una nueva situación educativa en todas las universidades chinas donde se enseña el español. Sin embargo, en China todavía existen escasas investigaciones y bibliografías orientadas a este respecto.

Por ello, nuestra investigación se centra en conocer qué caracteriza y define a lenguas de especialidad; qué contenidos tenemos que enseñar; qué estrategias comunicativas y metodologías didácticas hemos de aplicar en el aula; qué necesidades y dificultades tienen los alumnos en el aprendizaje de EFE; qué propuestas didácticas se pueden elaborar para satisfacer las necesidades de los alumnos, etc. El propósito de este estudio ha sido aportar un mayor conocimiento a este novedoso estudio de la enseñanza de EFE, en concreto, la enseñanza del español de los negocios a los alumnos chinos. Para ello, hemos utilizado como muestra alumnos chinos del primer grado de español de la especialidad denominada “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas” de SISU, para realizar el análisis de necesidades y buscar soluciones de los

problemas que hemos encontrado a lo largo de la investigación. Consideramos que a través de esta tesis doctoral contribuimos significativamente al campo de enseñanza de EFE y ENE en China, llegando a conclusiones importantes para otras universidades que quieran ampliar la enseñanza de ELE desde otras dimensiones.

A continuación, resumimos las conclusiones que se derivan del estudio realizado y de los resultados obtenidos a través de nuestra investigación.

- En primer lugar, hemos podido definir el concepto de lenguas de especialidad, denominado también lenguas con fines específicos y delimitar los componentes fundamentales del estudio de EFE. que son: el léxico, la morfosintaxis, el discurso, la comunicación, los textos profesionales y el marco cultural. Estos límites que hemos marcado constituyen guías orientadoras para las futuras investigaciones de la enseñanza de EFE.
- A través del análisis de necesidades hemos contribuido a identificar los principales problemas de la enseñanza de ELE y ENE en China.
 - a) A pesar del crecimiento impresionante de la cantidad de universidades y estudiantes que se dedican a la enseñanza y el aprendizaje del español en China en la última década, no hubo ninguna carrera de grado de ENE en las universidades chinas hasta el momento en el que SISU abrió el grado de “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas” en 2014. Aunque en algunas universidades chinas se imparten clases relacionadas con economía y negocios, las horas lectivas son demasiado escasas para satisfacer las necesidades reales por parte de los alumnos. Es decir, entre la realidad didáctica y la demanda de los alumnos hay una gran “laguna” por rellenar.
 - b) La enseñanza de ELE se limita a los conocimientos lingüísticos y

literarios, mientras que en la práctica laboral se requiere que los aprendientes de ELE tengan más conocimientos profesionales del mundo de los negocios. Entre el mundo del aula y el mundo laboral también existe una gran distancia.

- c) El aula china de ELE sigue siendo una clase magistral donde domina el profesor, y en ella sigue predominando la metodología didáctica tradicional que se centra en la gramática y la traducción del idioma. Esto conduce a la falta de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos que es la competencia imprescindible en el estudio de ENE.
 - d) En cuanto a los materiales didácticos, no existen manuales profesionales y sistemáticos para la enseñanza de ENE, y los pocos manuales relacionados al respecto están diseñados basándose en la metodología tradicional.
- A través de la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de SISU, hemos puesto al descubierto las dificultades de aprendizaje y las necesidades del estudio de ENE de los alumnos, que son:
- a) **Vocabulario técnico:** la carencia de términos constituye un gran obstáculo para los alumnos, porque antes de empezar los estudio de ENE con los profesores españoles, su aprendizaje de español se centra en dominar los conocimientos lingüísticos y literarios.
 - b) **Competencia comunicativa:** durante las participaciones interactivas en clase, los alumnos presentan dificultades en la expresión oral. Esto se debe a la falta de desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudios previos de la lengua española.
 - c) **Diferencias culturales:** las diferencias entre la cultura china y la cultura occidental es un obstáculo inevitable durante la enseñanza y el aprendizaje, no solo en la comunicación entre alumno-profesor, sino también en su entendimiento de los contenidos didácticos

- d) **Metodología:** los alumnos chinos se adaptan sin ningún problema a los métodos nuevos que utilizan los profesores españoles durante las clases, a pesar de que en los estudios previos hayan usado una metodología tradicional. Además, la metodología didáctica nueva les motiva en el aprendizaje de ENE.

De los análisis realizados hemos elaborado nuestra propia propuesta didáctica de la enseñanza de ENE a los aprendientes chinos con el fin de satisfacer las necesidades, resolver las dificultades y facilitar su aprendizaje de ENE. Queremos detallar sus implicaciones, que constan de los siguientes puntos concretos:

- Respecto a la enseñanza de ENE en China, no existen materiales didácticos hechos, ni programas de curso elaborados; es necesario diseñar materiales didácticos que sirvan como curso de introducción del español de los negocios y que se adecuen al perfil de los estudiantes chinos para que puedan dominar conocimientos básicos y profesionales, lo cual favorecerá un estudio más profundo y profesional en el ámbito de los negocios y la economía.
- A base de los análisis de necesidades realizados, hemos determinado los objetivos de la enseñanza de ENE a los alumnos chinos, que son: por un lado, desarrollar la competencia lingüística y dominar los términos específicos del ámbito de los negocios, y por otro lado, desarrollar la competencia comunicativa dentro del marco de la pragmática, es decir, saber usar el español en contextos comunicativos profesionales.
- Los contenidos de los materiales didácticos de ENE al alumnado chinohablantes incluyen léxico específico bajo contexto especializado y situaciones profesionales; textos de bajo nivel de especialización y de divulgación especializada. Los contenidos se estructuran en torno a las funciones comunicativas y la gramática se integra así mismo al servicio

de situaciones comunicativas.

- También deben incluirse en los contenidos los rasgos diferentes que existen entre la cultura empresarial y la de los países hispanohablantes para promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la cultura china del mundo de los negocios, y desarrollar valores y actitudes positivas del alumnado para el respeto a las dos culturas.
- La metodología didáctica que se aplicará en la enseñanza de ENE a los estudiantes chinos debe ser motivadora y eficaz para facilitar el aprendizaje del ENE, y también para desarrollar la competencia comunicativa que necesitarán los alumnos en la práctica profesional. Hemos de dejar los métodos tradicionales utilizados en el aula china y llevar a cabo una metodología novedosa e integradora basada en el enfoque por tareas, simulación global, Aula Invertida, etc. relacionadas. Entre las cuatro destrezas lingüísticas, la destreza de comprensión lectora y producción oral deben tener mayor presencia en la enseñanza y aprendizaje de ENE.
- Con relación al papel del profesor, este debe ser consciente de que su misión no es enseñar sobre conocimientos de ENE, sino enseñar o posibilitar el aprendizaje para comunicarse de manera adecuada y eficaz en el mundo de los negocios. La clase se diseña como un espacio que refleja el mundo real de los negocios donde el aprendizaje sea dinámico y participativo y el alumnado pueda transferir lo aprendido a situaciones profesionales de comunicación.

2. Limitaciones

Como cualquier estudio académico, nuestra investigación presenta algunas limitaciones que debemos destacar.

En primer lugar, la investigación y los análisis de necesidades se realizan basándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la única muestra que es el grado de “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas” de SISU. Si hubiera más universidades dedicadas a la enseñanza de ENE, el estudio sería más completo.

En segundo lugar, dado que en China la enseñanza de ENE es un campo nuevo a nivel práctico, es una limitación no tener más información desde la perspectiva del mercado laboral, como empresas internacionales u organizaciones económicas en que trabajan los graduados que estudian español, para conocer las diferencias entre los alumnos que han aprendido ENE y los que no lo han hecho. Asimismo, sería aconsejable emprender investigaciones al respecto a medida que avanza la enseñanza de ENE en China.

Bibliografía

- Aguirre, B. (1990). *Consideraciones previas al diseño de un curso de español con fines profesionales*, Cable, no.6.
- Aguirre, Beltrán, B. (1998), *Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer*, Frecuencia, núm. 7, pp.19-24.
- Aguirre, Beltrán, B. (1998): *El español por profesiones. I. La Empresa*, Madrid: SGEL
- Aguirre, Beltrán, B. (2001): *El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas*, Actas CIEFE, pp. 34-43
- Aguirre, Beltrán, B. (2004): «Perspectivas de la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios» En: Andreu van Hooft Comajuncosas. *Textos y discursos de especialidad: El español de los negocios (Foro Hispanico 26)*, Amsterdam: Rodopi
- Aguirre, Beltrán, B. (2012): *Situaciones de comunicación oral, mixta y escrita en contextos de negocios*, Curso de formación en la enseñanza del español de los negocios, Granada, CLM e Instituto Cervantes.
- Aguirre, Beltrán, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid: SGEL
- Alcaraz Varó, E. et al. (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona: Ariel/IULMA.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Álvaro García Santa-Cecilia (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Anderson, A. and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaugrande, R. de; Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Blanco, A. (1996). *La enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: el español de la economía*. Universidad de Alcalá.
- Blanco Santos, M. c. (1998). «La comunicación y su relación con la cultura». En:

- Estudios de comunicación no verbal*, pp. 17-35, Madrid: Edinumen.
- Brinker, K. (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlín: Erich Schmidt.
- Brumfit, C.J. (1980). *Communicative methodology in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bueno Lajusticia, M.R. (2003): *Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*, Madrid: Proyecto Córdon.
- Bungarten, T. (1990). *Lengua común y lenguaje especializado. Aspectos de una teoría del lenguaje especializado*. Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX aniversario. pp. 881-895. Madrid: Gredos.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. y Morgan, C., (1993). *Teaching-and-Learning. Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press.
- Cabré, M.T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- Cabré, M.T. (1999): *La terminología. Representación y comunicación*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M.T. (2002) «Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización». En: García Palacios, Joaquín; Fuentes, M. Teresa (eds). *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, pp. 15- 36.
- Cabré, M.T.: La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro, Universitat Pompeu Fabra
<http://seer.ufrgs.br/riterm/article/viewFile/21286/12263>
- Cabré, M.T.; Domènech, M.; Morel, J. y RODRÍGUEZ, C. (2001). «Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general». En: *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de*

- información formal y semántica*, M. T. Cabré Castellví, y J. Feliu (eds.), pp.173-186. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré M. T. y J. Gómez de Enterría. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid, Editorial Gredos
- Casado Velarde, M. (1991). *Lenguaje y cultura. La etnolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Castellanos Vega, I. (2000). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». En: *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.
- Cestero Mancera, A. M (1998): *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chomsky, A. N. (1989): *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ciapuscio, G. E. y Kuguel, I. (2002). «Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados». En: *Texto, terminología y traducción*, J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (eds.), pp.37-73. Salamanca: Almar.
- Cuenca Montesino, J.M. (2001): *Aspectos interculturales en la negociación franco-española*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación Psicopedagógica al Curriculum Escolar*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía Laia.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid: Anaya.
- Coseriu, E. (1981), *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.

- Coseriu, E. (1991). *Principios de semántica estructural* (Versión Española de Marcos Martínez Hernández). Madrid: Gredos.
- Crookall, D. and Oxford, R. (1988). *Review Essay. Language Learning*, 38(1), pp.127-140.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- Dubin Fraida y Olshtain Elite.(1986) *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Londres: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell
- Escudero, J.M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Estaire,S., (1990). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*, Cable, 5, pp.28-39
- Fajardo, M., y González, S. (1995). *Marca registrada, Español para los negocios*, Madrid, Santillana, Universidad de Salamanca
- Felices, A. et alii (2003): *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*, Madrid, Edinumen.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros.
- Felices Lago, A. (2005): *El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década*, IDEAS (FH-Heilbronn), 1, marzo.
- Fernández Huerta, J. (1974): *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Fernández López, M. S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández López, S. (2004): «Las estrategias de aprendizaje», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. pp. 411-433, Madrid: SGEL..
- Fernández S. (2004): «Los contenidos estratégicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Gallardo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.

- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: E. Arnold.
- Giménez Romero, C., (2004). «Pluralismo. Multiculturalismo e Interculturalidad», En *Educación y Futuro*, no 8.
- Givón, T. (1993) *English Grammar: A Function-Based Introduction (2 vols.)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez de Enterría, J. (1995). *Neología y préstamo en el vocabulario de la Economía*, Anuario de Estudios Filológicos, XV, pp. 97-105
- Gómez de Enterría, J., (1995). *Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global*, IV Jornadas de lenguas para fines específicos, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp.483-489.
- Gómez de Enterría, J. (1998). *Aproximación a los textos científicos. Una metodología activa* En Actas de XVI Congreso Nacional de AESLA, Logroño.
- Gómez de Enterría, J. (1999). «El discurso especializado de la Economía y el comercio. Una propuesta para la enseñanza en el aula de Español de los Negocios» En (M.V.Calvi y F. San Vicente eds.) *Palabras de acá y de allá. La identidad del español y su didáctica (III)*, Viareggio, BAroni, pp.61-78
- Gómez de Enterría, J., (coord.). (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- Gómez de Enterría, J., (2002a). «Interacción y discurso en la negociación empresarial en español», En M. Gotti y M. Dosena (eds.) *Conflict and Negotiation in Specialized texts*, Bern: Peter Lang, pp. 79-115.
- Gómez de Enterría, J., (2002b): *La comunicación escrita en la empresa*, Madrid: Arco/Libros.
- Gómez de Enterría, J. (coord.) (2006) *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado*. Madrid, Instituto Cervantes, AETER.
- Gómez de Enterría, J. (2007). «La enseñanza del español con fines específicos» En M. Lacorte (coord.) *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, S.L., pp. 149-181.

- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Gómez de Enterría, J. (2010). «El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del español lengua extranjera» En Vera, Agustín e I. Martínez (eds.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas, Fundación Comillas, pp. 41-64.
- Gómez de Enterría, J.; I. Rodríguez del Bosque (eds.) (2010). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor (Navarra), Thomson Reuters Aranzadi, SA.
- Guillén Díaz, C. (2002),«La dimensión cultural de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras», En *Lenguas para abrir camino*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, D.L., Madrid, pp. 193-227.
- Halliday, M.A.K. (1993): «Towards a Language-Based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, 5, pp.93-116.
- Harris, M. (1990), *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Harter, Susan. (1981). «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: motivational and informational components». *Development Psychology*, 17(3), pp.300-312.
- Hernández, I. (2000). *El español de los negocios en México*. Universidad de Veracruzana. Universidad de Alcalá.
- Humboldt, Wilhelm, (1990), *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, p. 49
- Hymes, D. (1971). «On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children». En M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books. pp. 51-66.
- Iglesias Casal, I. (2000): *Diversidad Cultural en el Aula de ELE: La Interculturalidad*

- como desafío y como provocación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Johnson, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- José Ignacio Aguaded Gómez y José Manuel Bautista Vallejo (2002), «Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación». En *Aula Abierta*, Número 80, pp. 139-152.
- Kotler, Philip. y Armstrong Gary (2012). *Marketing*. México: Pearson Educación.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York: Longman.
- Larsen-Freeman D. y Long, M. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Nueva York: Longman. Madrid: Gredos, 1994.
- Liceras, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, tesis doctoral
- Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- Miquel, L. y N. Sans (1992): *El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua*, Cable, 9, pp. 15-21.
- Miquel, L. and Sanz, N. (2004). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. redELE, marzo de 2004, p.4.
- Moreno Fernández, F. (1999). «Lenguas de especialidad y variación lingüística». En *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 3-13.
- Moreno García, Concha. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros S.L.
- Moreno, Luis Ferenández, (2008), *Para leer a Wittgenstein*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Nunan, David (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, David (1989). *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. 2nd ed. Madrid: Cambridge University Press.

Núñez-Tabales Julia, Fuentes-García Fernando, Muñoz-Fernández, Guzmán, Sánchez-Cañizares, Sandra, (2015). *Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior*, Universia, Vol. VI.

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

O'Malley, J. y A-U. Chamot (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.

Parcerisa, A. (1996), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Pastor Cesteros, Susana. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Barcelona, Istmo.

Robinson, P.C. (1991). *ESP Today: a practitioner's guide*, UK, Prentice Hall.

Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*: León: Colegio Universitario de León.

Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

Sánchez Lobato, J. y Belmonte, I. (1998). *La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez Lobato, J. (1994). *Modelos de uso de lengua en la literatura actual. La lengua desde la enseñanza*. ASELE. Actas V. pp.235-246
- Schmidt, Carlos. (2010): *100 actividades de discusión para la enseñanza de español de negocios*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Serrat Viñas, J. (2001): *El idioma español en el mundo de los negocios*, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid, 16-19 de octubre).
- Sevillano, M. (1995). «Evaluación de materiales y equipos» En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Coord.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Marfil: Alcoy.
- Stevick, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Terry Eagleton (2001): *La idea de cultura*. Paidós, Barcelona, p.58
- Vangenhuchten, L. (2000): «En busca de un enfoque apropiado del español económico: lexicología o terminología», En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (eds.), *Español para fines específicos: Actas del I CIEFE*, Amsterdam, Conserjería de Educación y Ciencia, pp.92-97.
- Vangenhuchten, L. (2005): «El léxico del discurso económico empresarial: selección y enseñanza» En: *Español como lengua extranjera con fines específicos*, Iberoamericana: Vervuert Verlag.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Vidal, V., y M. T. Cabré (2004): *La combinación léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos*, XI Congreso Internacional de ASELE, Sevilla.
- Vilà Baños, Ruth, (2007). «La comunicación intercultural, nuevo reto educativo», En *Educación para la convivencia intercultural* (coord. Encarnación Soriano Ayala), Madrid, La Muralla, pp. 259-294.
- Wenden, A. y J. Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Widdowson, H.G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Williams, M. and Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yu, Man. (2015). *EEE-4 como herramienta de efecto colateral: ¿es beneficioso o dañino?*. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas.
- Zabalza, M. (1990). «La Didáctica como estudio de la Educación». En Medina Rivalla, A. y Sevillano García, M. L. (Coords) *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación*. Tomo I. Madrid. UNED.
- Zanón, J., (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Cable 5, págs.. 19-27.
- Zanón, J. (coord.)(1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, vol. I. Madrid: Edinumen.

Anexo I Cuestionario del curso “Español con mención en Administración y Dirección de Empresas”

**Cuestionario del curso “Español con Mención en
Administración y Dirección de Empresas”**

- 1. ¿Por qué estudias el curso “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”?**
 - o Porque voy a tener mejor salida profesional y seré más competitivo en el mundo laboral
 - o Porque me interesa el estudio vinculado con los negocios y la economía
 - o Porque tendré oportunidad para ir a estudiar en España

- 2. ¿El estudio del curso te ha ayudado en mejorar la competencia lingüística del español?**
 - o Sí
 - o NO

- 3. ¿Cuáles son los aspectos lingüísticos que has mejorado durante el curso “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”?**
 - o Expresión oral y comprensión auditiva
 - o Gramática
 - o Vocabulario técnico
 - o Expresión escrita
 - o Comprensión lectora

- 4. ¿En qué consisten las dificultades durante el proceso de aprendizaje del curso “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”?**
 - o Carencia de términos del ámbito de economía y negocios
 - o Expresión oral en la interacción

- Metodología didáctica de profesores españoles
- Carencia de conocimientos de la cultura empresarial

5. ¿Has podido entender todo lo que se ha enseñado?

- He podido entender menos de 50%
- He podido entender entre 50%-70%
- He podido entender entre 70%-90%
- He podido entender más de 90%

6. ¿Crees que es necesario un curso de introducción antes de que empiece el curso "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas" con profesores españoles?

- Sí, es necesario.
- No, no hace falta.

7. ¿Te parecen suficientes las horas lectivas del curso "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas"?

- Prefiero tener más horas lectivas.
- Prefiero tener menos horas lectivas.
- Son justas las horas lectivas actuales.

8. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- Trabajar de forma individual
- Trabajar en pareja
- Trabajar en grupo
- Trabajar con profesores

9. ¿Qué opinas sobre la enseñanza de cultura en el curso de "Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas"?

- Quiero aprender más sobre la cultura del mundo de los negocios.
- No es necesario conocer la cultura del mundo de los negocios.

10. ¿Qué otros comentarios tienes sobre el curso “Español con Mención en Administración y Dirección de Empresas”?

Anexo II Unidades didácticas

Unidad 1 Empresa I

Contenido léxico (Términos Clave)

Sociedad de Responsabilidad Limitada

Sociedad Anónima

Persona Jurídica

Participaciones

Acciones

PYMES

Organigrama de empresa

Contenidos didácticos

Bloque A Clasificación de empresas

Tarea (Actividad) 1

En grupo. Intercambia los conocimientos de las siguientes preguntas con tus compañeros.

1. ¿Conoces algunas empresas españolas que tienen negocios en China, y las empresas chinas, en España?

2. Escribe los nombres completos de estas empresas en español.

Tarea 2

Lee el siguiente caso práctico y trabaja en grupo para buscar soluciones a las preguntas.

Caso práctico

Encarnación López Parra ha decidido, tras muchos años de ama de casa, montar una pequeña empresa de peluquería y aplicar por fin los conocimientos que adquirió en la academia hace unos cuantos años.

Para preparar su pequeño proyecto empresarial, ha buscado en su ciudad algún punto de ayuda al emprendedor y ha acudido a tu PAIT, donde le has asesorado sobre todo lo relacionado con la creación de

su empresa. Encarnación no tenía claro qué **forma jurídica** elegir, y desde tu PAIT le has recomendado la **Sociedad de Responsabilidad Limitada (SRL)** porque se ajusta a las características y porque la tramitación es más rápida y sencilla. A Encarnación le ha gustado la idea y ha elegido crear una SRL mediante tramitación telemática.

Buscando darle un toque diferente a su futura peluquería, te ha pedido documentación sobre nuevas ideas de negocio, y finalmente se le ha ocurrido que podría ofrecer un servicio de atención a domicilio, es decir, llevar la peluquería a casa de las clientas que no quieran o no puedan acercarse a la peluquería, de modo que en su proyecto la actividad se desarrollaría tanto dentro como fuera del local.

Encarnación trae al PAIT la certificación de su Denominación social, que previamente ha solicitado a través del Registro Mercantil Central. Su Denominación Social es Peluquería Encarni S.R.L.

Para poner en marcha el proyecto, estuvo analizando todo lo que podría hacer falta. En primer lugar necesitaba un local de 100 m, que decidió alquilar en el centro de su ciudad, más exactamente en la Avda. España no 9 (28035 Madrid. Provincia Madrid). Éste será Local Principal de empresa. Dio de alta un número fijo de teléfono (919999999) y además creó una cuenta de correo electrónico para estar en contacto con sus clientes: peluqueriaseda@yahoo.es. Ha decidido que el local será el lugar donde recibir todo tipo de notificaciones, así como el domicilio fiscal.

Encarnación está casada con Fernando Cantero, pero no participará en la empresa. Sin embargo ha decidido asociarse con su hermano Agustín (como **Persona Jurídica**), divorciado recientemente, aportando capital de su droguería y siendo el administrador y representante de ésta.

El **capital social** aportado será de 4000€. Encarnación aportará el 75% de éste (3000€) y la empresa de su hermano el resto (1000€). Encarnación va a ser trabajadora, administradora, ejerciendo labores de Dirección de Gerencia. Agustín no hará ningún tipo de trabajo en la peluquería, y Encarnación será la administradora única y representante de la empresa.

Puesto que le resulta imposible atender la peluquería y el servicio a domicilio, ha decidido contratar de manera indefinida y a jornada completa, a una peluquera recomendada por su antigua academia, será contratada como oficial de 2a.

Preguntas

1. ¿Cuál es el nombre completo de la empresa de Encarnación?
2. Según el texto, identifica los factores necesarios para montar una empresa.
3. Según lo que has entendido del texto, ¿qué es una empresa SRL? Descríbelo con tus propias palabras en español.

Conceptos Básicos

Sociedad (de Responsabilidad) Limitada: empresa cuya responsabilidad está limitada al capital aportado. Su capital está dividido en participaciones iguales e indivisibles que no pueden denominarse acciones.

Sociedad Anónima: empresa de responsabilidad limitada cuyo capital está dividido en acciones transmisibles. Las acciones pueden cotizar en bolsa.

Tarea 3

La Sociedad de Responsabilidad Limitada y la Sociedad Anónima son dos tipos de empresas que se clasifican según su forma jurídica. ¿Sabéis otros criterios para clasificar las empresas? Trabajad en grupo y escribid en la tabla siguiente vuestros criterios de clasificación.

Criterio	Tipos
Forma jurídica	Sociedad de Responsabilidad Limitada Sociedad Anónima

Solución

Criterio	Tipos
Forma jurídica	✓ Sociedad de Responsabilidad Limitada ✓ Sociedad Anónima
Sector	✓ Sector primario

	✓ Sector secundario ✓ Sector terciario
Grado de participación del Estado	✓ Privada ✓ Pública ✓ Mixta
Ámbito territorial	✓ Local ✓ Nacional ✓ Multinacional
Tamaño	✓ Grandes ✓ Pequeñas y medianas (PYMES)
.....

Bloque B Organización de empresa

Tarea 4

En grupo. Si fueras el/la presidente de una empresa, ¿cómo organizas la empresa?

¿Cuáles son los departamentos fundamentales que componen una empresa?

Tarea 5

Lee el caso y elabora un organigrama de la empresa.

Caso práctico

La empresa de fabricación y ventas de vehículos de motor "El Rápido, S.A." Tiene su sede social en la calle 34 con 24 en Bucaramanga. Como S.A. tiene un capital social de 6.000.000 \$ que ha sido

desembolsado íntegramente por los socios; además dispone de unos talleres situados en la zona Industrial de Girón en los que se fabrican todos sus productos. Los objetivos de la empresa para el año 2.017 son incrementar las ventas en un 15 %, contratar a 50 nuevos técnicos y obtener unos beneficios de 60.000.000

En ella se acaba de contratar a Juan López como Director de Recursos Humanos, al cual se le encarga que haga un estudio de la estructura formal e informal de la empresa. Para la realización del citado estudio Juan se ha puesto a trabajar recogiendo la siguiente información:

- La empresa como cualquier Sociedad Anónima, tiene su Consejo de Administración, del cual es Presidente el Sr. Pedro Ruiz; del cual depende el Director General de la Empresa
- Tiene los siguientes departamentos: Producción, Marketing, Recursos Humanos y Económico-Financiero; al frente de cada uno de ellos está un director.
- El departamento de Producción está dividido en 5 secciones, (Turismos, Furgonetas, Camiones, Repuestos y Compras) cada una de ellas con sus jefe de sección.
- El departamento de Marketing ha dividido el territorio nacional en 4 grandes zonas (Sur, Este, Norte y Oeste) cada una de ellas con su director.
- El Departamento de Recursos Humanos al frente del cual está Juan López, cuenta con dos departamentos: uno encargado de la contratación y otro de la formación.
- El Departamento Económico-Financiero, está compuesto por una sección encargada de los temas Fiscales, que cuenta con un Abogado y 2 Economistas, y otra sección encargada de la contabilidad compuesta por un jefe de contabilidad, que tiene a su cargo a 5 contables.

Conceptos Básicos

Organigrama: Un organigrama es un gráfico en el cual se representan unidades organizativas y las relaciones que existen entre ellas. Representa la estructura formal de la empresa.

Su misión principal es informar a los distintos elementos que la integran sobre cuál es su posición en ella. Este conocimiento sirve para descubrir fallos en el diseño organizativo y para clarificar las conexiones entre los distintos puestos.

Los organigramas nos revelan lo siguiente:

- La división de funciones.

- Los niveles jerárquicos.
- Las líneas de autoridad y responsabilidad.
- Los canales formales de la comunicación.
- Los jefes de cada grupo de empleados, trabajadores...etc.
- Las relaciones que existen entre los diversos puesto de la empresa en cada departamento o sección de la misma.

Un modelo de organigrama



Autoevaluación

- ¿Cuáles son las diferencias entre participaciones y acciones de la capital de una empresa?
- ¿Una Sociedad de Responsabilidad Limitada puede cotizar en bolsa?
- ¿Qué significa PYMES?
- ¿Cuáles de las siguientes actividades pertenecen al Sector Secundario? ()

- a) **Fabricación de zapatos.**
- b) **Explotación de minas.**
- c) **Producción de energía eólica.**
- d) **Transporte.**

Fuentes de información:

http://pre.circe.es/WebFiles/Images/2/2c/Caso_Practico_de_SRL.pdf

<http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448146859.pdf>

Unidad 2 Empresa II

Contenido léxico (Términos Clave)
Visión, Misión y valores de empresa

Contenidos didácticos

Tarea 1

1. En grupo. Vais a montar una empresa. Cuando montáis la empresa tomad en cuenta los factores fundamentales: sector, local, empleados, forma jurídica, email, organización empresarial etc.
2. Elaborad una presentación de vuestra empresa y cada grupo elige un/una representante para hacer la presentación en la clase.

Tarea 2

Lee los siguientes casos prácticos y busca soluciones a las siguientes preguntas.

1. Trabajar en grupo. Elaborad un resumen de las dos empresas sobre:
 - ◆ El negocio al que se dedica la empresa, las necesidades que cubren con sus productos o servicios, el mercado en el cual se desarrolla;
 - ◆ La situación futura que desea tener la empresa;
 - ◆ Los principios de trabajo y la cultura empresarial;
2. ¿Cuáles son las diferencias entre la presentación empresarial que habéis hecho en la Tarea 1 y las presentaciones de Inditex y Roca?
3. ¿Cuáles son los elementos básicos que hay que incluir en una presentación empresarial?

Caso práctico I

En 1963, Amancio Ortega Gaona fundó una empresa dedicada a la fabricación de prendas de vestir que creció progresivamente hasta contar con varios centros de fabricación, que distribuyen hoy su producto a cinco continentes. No fue, sin embargo, hasta 1975 cuando abrió la primera tienda bajo la denominación Zara en una céntrica calle de La Coruña. Durante los diez siguientes años, la cadena se extendió rápidamente por toda España y en 1985 se creó INDITEX (Industria de Diseño Textil, S.A.) como cabecera



del grupo de empresas. En cuarenta años, la compañía ha pasado por muchas fases y ha vivido muchos momentos empresariales inolvidables, pero ha mantenido siempre un objetivo: escuchar atentamente a los clientes para ofrecerles las propuestas de moda que desean. Actualmente Inditex es un grupo de distribución de moda que cuenta con más de 7.000 tiendas en todo el mundo cuyo beneficio llega a 500 millones de euros por año.

Zara es la principal cadena de almacenes de ropa del grupo español Inditex. Fue en 1988 cuando Inditex exportó a Zara al extranjero con su primera tienda en Holanda, en Oporto (1988), Nueva York (1989) y París (1990). En veinte años, Zara se ha exportado en 33 países. El éxito de Zara está detrás de una organización que abarca todos los procesos de la moda (diseño, fabricación, distribución y venta tiendas propias). En efecto, Zara vende ropa que imita las grandes marcas de costura del mundo a un precio bajo. Así, las más famosas ideas y creaciones están en las colecciones de Zara.

Las cadenas del Grupo Inditex se definen por ofrecer productos de moda con la mejor calidad. A los clientes de Inditex les gusta la moda e Inditex está comprometido con sus clientes. Por eso, sus más de 150.000 profesionales están completamente enfocados a conseguir este propósito. Un eficiente sistema logístico radicado en España, que lleva a todas las tiendas del Grupo productos nuevos dos veces por semana permite mantener inalterable el objetivo de conseguir ofrecer moda de calidad a los clientes de los cinco continentes.

Queremos mantenernos líder en el sector textil, adelantarnos a la moda y crear diseños nuevos, mediante una estrategia de integración vertical, así como ofrecer productos a un precio acorde con la calidad.

Nuestro objetivo es ser una empresa líder en la confección, comercialización y distribución de prendas de vestir que puedan llegar a cualquier zona donde exista un nicho de clientes, para que puedan obtener los diferentes diseños y modas.

Trabajamos bajo los siguientes principios:

- ✓ Orientación al resultado: Estamos orientados a conseguir resultados de una manera eficiente, anticipándonos a las situaciones y respondiendo al cambio de forma proactiva.

- ✓ Implicación: Somos constantes con nuestro proyecto, somos curiosos y exploramos nuevos caminos. Tomamos decisiones consensuadas y aprendemos de nuestros errores.
- ✓ Superación: Nos cuestionamos constantemente lo que hacemos y buscamos aplicar ideas creativas que nos permitan innovar de una manera ágil y práctica.
- ✓ Honestidad: Trabajamos con respeto, transparencia y humildad para generar confianza con quiénes nos relacionamos.
- ✓ Trabajo en equipo: Colaboramos para conseguir objetivos comunes, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias. Escuchamos y aportamos diferentes puntos de vista para mejorar.

Caso práctico II

Roca inició su actividad en 1917 dedicándose a la fabricación de radiadores de hierro fundido para la calefacción doméstica. Tras los primeros radiadores de hierro fundido, complementó su catálogo con la producción de calderas y en 1929 entró definitivamente en el cuarto de baño iniciando la fabricación de bañeras. Roca asumió en 1936 el reto de producir porcelana sanitaria y en 1954 inició la fabricación de grifería. En la década de 1990 el Grupo desarrolló una primera fase de expansión internacional. Además de Portugal y Francia, la presencia comercial empezó a extenderse por Reino Unido, Alemania, Italia, Rusia, Marruecos, Argentina, Brasil y China.



En 2005 Roca anuncia un ambicioso plan estratégico centrado en el sector del espacio de baño y alcanza el liderazgo mundial del sector en el año 2006. Hoy en día la red comercial de Roca se extiende por más de 135 países que abastece gracias a sus 76 plantas de producción y a los más de 20.000 trabajadores que emplea en todo el mundo. Para dar un paso más en su alianza con la sociedad, en 2009 se inauguró el Roca Barcelona Gallery, un edificio emblema para vivir la experiencia de marca al que siguieron los de Madrid, Lisboa, Londres y Shanghai.

Queremos contribuir al éxito de los proyectos de edificación y remodelación de espacios de nuestros clientes, poniendo a su servicio nuestro conocimiento, experiencia, innovación y continua búsqueda del mejoramiento.

Nuestro objetivo es ser los líderes a nivel nacional en la construcción de pisos de baldosas, pisos porcelánicos y pisos de mármol para la mediana y gran obra. Además, convertirnos en un socio comercial clave para nuestros proveedores y clientes vinculados, gracias a nuestra efectividad en los procesos de venta de productos para la construcción de pisos y enchapes.

Nuestros valores corporativos son los principios que guían el ser y el hacer de nuestra compañía en la continua búsqueda del mejoramiento.

Responsabilidad

Dedicación y esfuerzo confluyen en nuestro acontecer diario con el propósito de cumplir satisfactoriamente los compromisos adquiridos y construir sólidas relaciones basadas en la confianza.

Mejoramiento Continuo

La búsqueda de la excelencia es un proceso que supone aceptar un nuevo reto cada día. Con una actitud de análisis y autoevaluación de procesos y resultados en el que participan todas las personas de la empresa para implementar soluciones y alcanzar objetivos.

Respeto

La primera actitud que sugiere la consideración de la dignidad de todo ser humano es el respeto. Y esto supone reaccionar con diligencia, amabilidad y tolerancia en nuestras relaciones comerciales y laborales.

Pasión

Es la fuente de donde surge nuestra tenacidad, amor y convicción por lo que hacemos. Es la energía que transforma nuestros esfuerzos en resultados que dejan huella.

Creatividad

Investigar y analizar sobre aquello que se debe cambiar, nos abre paso para crear nuevos desafíos que nos permitan construir soluciones innovadoras.

Actitud de Servicio

Ser diligentes en las actividades y procesos de gestión, con la convicción de servir oportunamente con amabilidad, dedicación y entusiasmo por dar lo mejor de nosotros.

Orientación al Logro

Enfocar los pensamientos, la voluntad y las acciones hacia el cumplimiento de metas individuales y colectivas que contribuyan a alcanzar las metas.

Conceptos Básicos

LA MISIÓN

La misión de una compañía es la forma de entender el negocio de su fundador. Define cómo interactuará la empresa con el resto de agentes que se verán inmersos en su actividad. Es un concepto estrechamente ligado con la visión de la misma y debe dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿A qué negocio o negocios dedico mi iniciativa?
- ¿Qué es lo que realmente queremos hacer?
- ¿Para qué existe la empresa?
- ¿Qué diferencia mi negocio de los demás tanto ahora como en el futuro?
- ¿Cuáles son los valores y principios que impulsan nuestra iniciativa?

- ¿Cómo ve y trata mi empresa a sus empleados, proveedores, socios y clientes?

LA VISIÓN

La visión de la empresa marca la dirección en el largo plazo, orienta y aporta información acerca de dónde quiere estar la compañía en el futuro, cuál es su propósito. Representa el futuro perfecto del propósito empresarial. Es imprescindible fijar una meta que oriente sus acciones hacia el propósito empresarial. Conviene que la familia comparta la visión y, para ello, es imprescindible explicitarla. La visión debe ser fuente de inspiración para el proyecto de la empresaria y ayudar a todos los comprometidos con la empresa a trabajar por un motivo común y en una misma dirección. De este modo, permitirá enfocar en la dirección más correcta las fuerzas creativas y servir de guía en momentos de duda o dificultad.

El enunciado de la visión empresarial debe dar respuestas a estas preguntas:

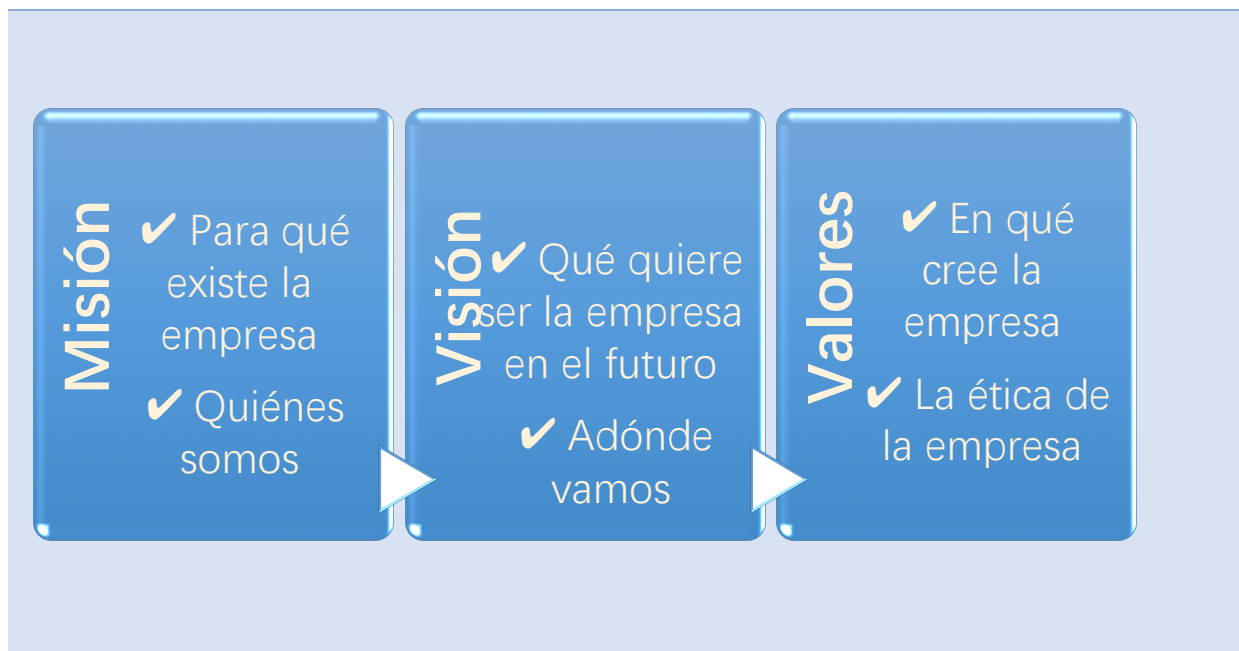
- ¿Cómo será el proyecto cuando haya alcanzado su madurez en unos años?
- ¿Cuáles serán las principales actividades y las necesidades que quiere satisfacer?
- ¿Quiénes trabajarán en la empresa?
- ¿Cuáles serán los valores y actitudes claves de la empresa?
- ¿Cómo hablarán de la empresa los clientes, los trabajadores y todos aquellos que tengan relación con ella?

LOS VALORES

Los valores corporativos son la base de las creencias esenciales defendidas y valoradas por la empresa. Constituyen el núcleo de toda cultura empresarial. Son los que definen el carácter fundamental de la empresa. Crean un sentido de identidad en la empresa, y junto con sus compromisos y su filosofía, conforman la cultura empresarial.

Aportan un sentido de dirección común a todos los individuos que componen la empresa y marcan unas líneas directrices a su labor diaria.

Son el impulso fundamental de la actividad de la empresa y deben tener mucho más peso en la misma que los recursos técnicos o económicos, ya que éstos, aun siendo esenciales para el éxito, son menos trascendentales. De la firmeza con que las personas que integran la empresa crean en estos principios básicos y los cumplan, dependerá el éxito de la empresa.



Tarea 3

1. Hemos aprendido los significados de la Misión, la Visión y los Valores de una empresa. Ahora trabajad en grupo y con una lluvia de ideas diseñad la Misión, la Visión y los Valores de la empresa que habéis montado en la Tarea 1.
2. En parejas. Buscad una empresa china. Podéis consultar la página web de la empresa o colecciona cualquier dato sobre la empresa. Preparad una presentación sobre esta empresa china indicando la Misión, la Visión y los Valores de la empresa. En la presentación de la historia, tenéis que usar el pretérito indefinido.

Autoevaluación

Relaciona las descripciones con el término correcto.

- a) Trabajamos en equipo. Respetamos a la persona. Analizamos los hechos y brindamos nuestra opinión. Nos comunicamos abierta y honestamente
- b) Convertirnos en la compañía principal del mundo de productos y servicios para el

Misión

Visión

Valores

automóvil.

c) Ser líderes en los mercados en los que participamos.

d) Transformar el conocimiento en valor para el beneficio de nuestros clientes, nuestra gente y los mercados de capitales.

e) Somos una familia global, diversa con una herencia orgullosa, confiada apasionado a proporcionar productos excepcionales y servicios.

f) Hacemos bien las cosas para nuestra gente, nuestro ambiente y nuestra sociedad, pero sobretodo para nuestros clientes.

Fuentes de información:

<https://www.inditex.com/es/home>

<http://www.roca.es>

<http://www.iese.edu/Aplicaciones/upload/EmpresaFamiliarNitanpequeanitanjovenJTapies.pdf>

Unidad 3 ¿Actitud o Aptitud?

Contenido léxico (Términos Clave)

Recursos humanos

Aptitud, actitud

Pirámide de necesidades

Contenidos didácticos

Tarea 1

Habéis montad una empresa. Ahora, para ponerla en marcha, tenéis que incorporar a nuevos empleados y empezar pronto el proceso de selección de candidatos. En grupos, complementad las siguientes actividades.

1. Determinar para qué puestos queréis contratar personal.
2. Determinar el perfil que debe tener los candidatos idóneos teniendo en cuenta los factores tales como edad, sexo, formación educativa, experiencia laboral u otras habilidades o competencias que consideráis importantes para la valoración de los candidatos.

Tarea 2

Lee los artículos redactados por dos directores de RR.HH. En parejas, discutid con tu compañero/ra e intentad buscar las características de estos dos términos. ¿Cómo los definís?

Caso Práctico I

¿Actitud o aptitud: qué tiene prevalencia? Ante todo, es importante conocer la diferencia entre ambas. Mientras que la actitud se entiende como un estado de ánimo, es decir, cómo una persona se enfrenta a un problema, situación o eventualidad; la aptitud se transmite con hechos porque forma parte del conocimiento y la capacidad de uno mismo para realizar una tarea.

Por tanto, la actitud son las creencias, opiniones y/o pensamientos a través de los cuales percibimos el mundo. Y como todas las percepciones, puede ser cambiante. En cambio, la aptitud está relacionada con la capacidad, habilidades y disposición

que tiene una persona para desempeñar una determinada función. Estas pueden ser innatas o adquiridas a través de los procesos de aprendizaje.

Entonces, ¿qué puede ser más importante en la búsqueda de empleo?

La respuesta es fácil: una combinación de las dos, tanto de actitud como de aptitud. A simple vista la aptitud puede resultar más difícil de obtener, ya que se trata de una habilidad más relacionada con conocimientos innatos. Pero debemos tener en cuenta que cada persona es diferente y cada uno somos más hábiles en unas competencias que en otras.

Puedes ser una persona con muchos conocimientos, inteligente y con muchísima experiencia, pero si eso no está acompañado de una buena actitud puede resultar insuficiente. También puede ser que tu actitud sea fantástica, tengas ganas de progresar y te enfrentes a tus retos laborales con ilusión, pero sin aptitudes que te ayuden a realizar todo lo que tienes en mente no podrás lograrlo.

Por eso una combinación de aptitud y actitud es la mejor opción. En la búsqueda de empleo relacionamos la aptitud con la formación adquirida y las capacidades personales de cada candidato. Y la actitud con la predisposición y las ganas que demuestran cuando se explica el puesto de trabajo a cubrir o el proyecto a iniciar.

Es muy importante que las personas de selección aprecien que eres bueno en lo que haces y que quieres serlo cada día. Es decir, que tienes conocimientos y ganas para realizar las funciones del puesto de trabajo. Así verán que tanto tus aptitudes como actitudes se complementan y crean un tándem bueno y necesario para tu día a día laboral.

Cuando realices una entrevista laboral recuerda mostrar tu mejor versión: tus aptitudes y tu buena actitud serán la clave para hacerte con el puesto de trabajo.

Caso Práctico II

En mi opinión, la aptitud es la capacidad de una persona para realizar adecuadamente una acción o tarea. Esta está estrechamente relacionada con la inteligencia y con las habilidades tanto innatas como adquiridas, fruto de un proceso de aprendizaje. La Actitud, en cambio, es la forma de actuar de una persona, es

decir, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las labores.

A simple vista, parecen más valiosas las aptitudes, puesto que te dan la posesión de ciertos conocimientos indispensables para llevar a cabo un trabajo. Lo que sí está claro es que para trabajar en cualquier puesto necesitas una serie de habilidades aprendidas que no todo el mundo desarrolla de la misma manera; existen ciertas personas que tienen el don especial de hacerlas mejor, verdaderos genios que son capaces de combinar aptitudes y obtener verdaderas facultades que sin duda le convertirán en el candidato idóneo para ciertos puestos de trabajo.

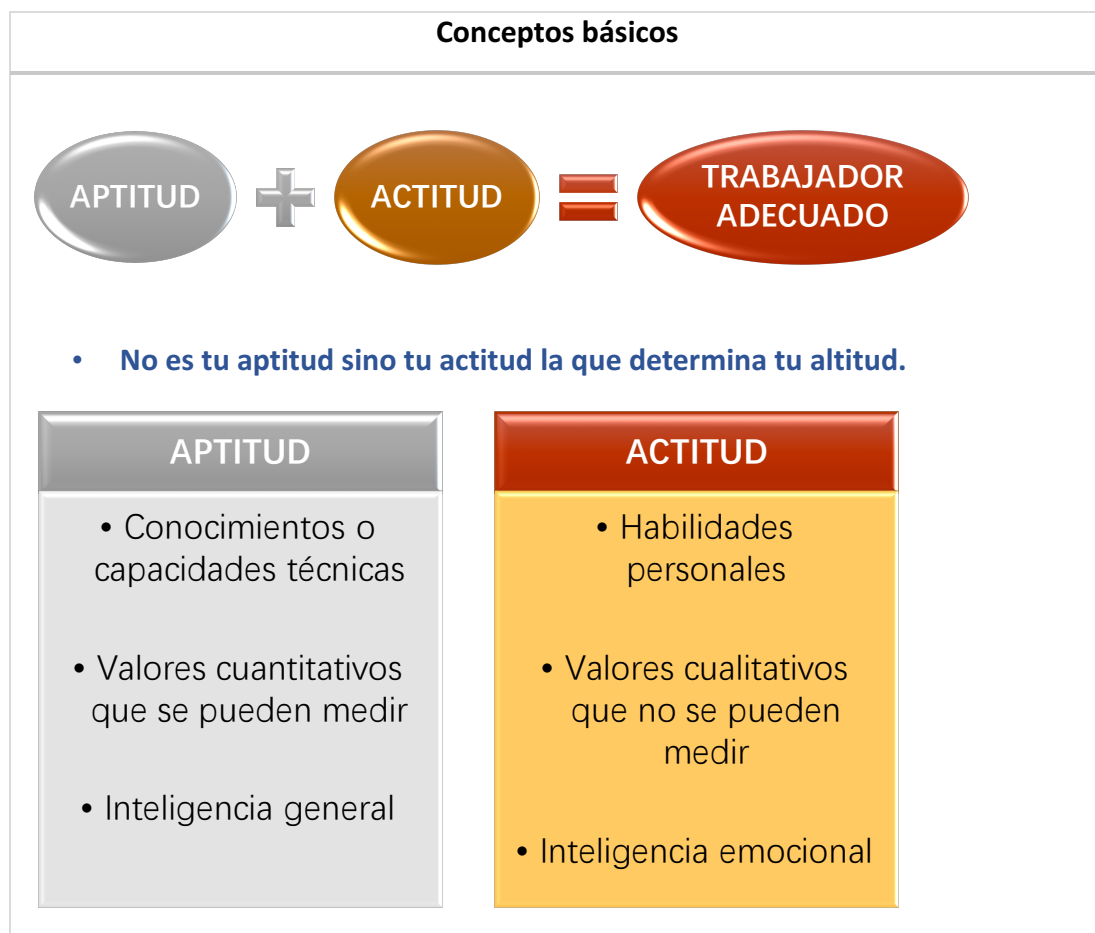
Sin embargo, me he encontrado en varios casos en los que he conocido genios desmotivados calentando sillas de oficina. Y es que la actitud frente al trabajo es lo que, en mi opinión, diferencia a un profesional de otro. Muchas aptitudes pueden ser adquiridas (con una buena actitud), en cambio, la actitud en la mayoría de ocasiones es algo innato, forma parte de la personalidad y de la manera de ser de las personas.

Por lo tanto, si me preguntas, ¿eliges aptitud o actitud?, sin duda elijo ambas, pero le doy más importancia a la actitud. No cabe duda de que necesitas los conocimientos y habilidades para desarrollar cualquier trabajo, pero creo que lo que finalmente te hace decidirte por un candidato u otro a la hora de contratar a alguien es su actitud, su predisposición al trabajo, su capacidad por afrontar situaciones, su manera incluso de concebir la vida y de relacionarse con las personas.

He entrevistado a gente con buenas habilidades, aún por desarrollar, con una actitud envidiable frente al aprendizaje y al trabajo que han resultado ser mucho mejores profesionales que verdaderos gurús con dificultades de trabajo en equipo. Además, algo muy importante que olvidan muchas empresas es que tenemos la suerte de poder incentivar la actitud de las personas que trabajan con nosotros. La motivación es el principal factor que mantiene o incluso mejora la actitud. Un trabajador motivado tanto con un sueldo acorde con su puesto de trabajo, formación y autoridad para tomar decisiones que le competen es el seguro de vida para tu empresa.

Por tanto, importa mucho el qué saben hacer, pero como en todo en esta vida, el cómo se hacen las cosas es la clave del éxito, el valor diferencial. Encuentra personas

que sean válidas para tu empresa, pero, sobre todo, que la enriquezcan. La actitud suele ser la responsable de un buen ambiente laboral, del compañerismo, de la resolución de problemas con rapidez, del compromiso y de la fidelidad hacia la empresa. Valores que no son tan fáciles de encontrar hoy en día.



Tarea 3

1. Trabajo individual. Cada uno elabora un Currículum Vitae propio. También tenéis que pensar e indicar en tu CV los puntos fuertes y los puntos débiles tuyos.
2. **Entrevistas simuladas.**
 - Tenéis que hacer una simulación de entrevistas de trabajo. Todos los alumnos de un grupo forman un tribunal de entrevistadores para elegir personal para la empresa que han montado. Tenéis que preparar las preguntas que queréis hacer a los candidatos. A lo largo de la entrevista, anotad los datos de los candidatos y preparad fichas de cada uno de los candidatos. Al final de la entrevista, todos los evaluadores tomáis la decisión de quién queréis elegir y explicad por qué.

- Los alumnos de otros grupos simulan los entrevistados. Tenéis que ir a las entrevistas con vuestros CV, presentaros y contestar cualquier pregunta que os hagan los entrevistadores.

Tarea 4

Leed el siguiente caso práctico y contestad las siguientes preguntas:

1. ¿Qué factores han desmotivado a los empleados?
2. Si fueras el dueño del restaurante, ¿qué cambios harías para motivar a los empleados? Discutid en grupos.
3. Lluvia de ideas. En grupos. ¿Qué otros factores de desmotivación puede haber en el trabajo? Si fueras el director de RR.HH de una empresa, enumera las técnicas de motivación laboral a los trabajadores.

Caso práctico III

El ambiente de trabajo en el restaurante de don Manuel ha ido mejorando con el paso de los meses, sin embargo algunos trabajadores y trabajadoras no se sienten a gusto con el trabajo. Don Manuel le ha comentado a Lucía esta circunstancia y esta se dispone a ayudar a su padre.

Para empezar, Lucía tiene una reunión con el jefe de cocina y con el maître, y le indican que el descontento se deriva de diversas circunstancias:

- Don Manuel no les da ninguna facilidad para formarse en el trabajo que están desarrollando.
- De la misma forma, las oportunidades de ascender son mínimas, ya que en la mayoría de las ocasiones, cuando se produce una vacante, esta se ocupa contratando una persona nueva.
- Casi nunca hay compensaciones por el trabajo realizado, y esta es una causa general de desmotivación en realizar nuevas tareas.

Cuando Lucía le comenta todas estas circunstancias a su padre, este sigue sin entender el porqué de la desmotivación, ya que él siempre se ha considerado generoso y pagaba con puntualidad las retribuciones de sus trabajadores y trabajadoras.

Lucía le explica que, en la actualidad, hay personas trabajadoras que no se mueven solamente por la retribución, y que hay otros muchos factores que sirven para motivar a los empleados y empleadas. De la misma forma, le indica que la formación es fundamental para conseguir un mayor nivel de cualificación, y que puede servir como ventaja competitiva.

Conceptos Básicos

Pirámide de Maslow



Teoría de la pirámide de las necesidades de Maslow en empresas

Indica que la motivación proviene de tener que cubrir ciertas necesidades. Clasifica las necesidades humanas en 5 niveles, que se han de satisfacer de forma progresiva (para sentir las necesidades de un nivel hay que tener satisfechas las del nivel inferior) en el denominado proceso de satisfacción-progreso.

Los 5 niveles de necesidades, de menor a mayor nivel, son:

- Fisiológica: salario digno que permita garantizar la alimentación y la vivienda.
- Seguridad: empleo estable.
- Social: pertenencia a la empresa, sentirse integrado y aceptado en la misma.

- Estima: promoción.
- Autorrealización: prestigio profesional.

Según Maslow, una necesidad satisfecha no es motivadora, de forma que son las necesidades insatisfechas las que pueden motivar.

Tarea 5

1. Enumera los problemas ha encontrado Ana en su trabajo, y ¿cómo los ha solucionado?
2. ¿Has tenido alguna experiencia de choque cultural con gente de países hispanohablantes? En grupos. Actúad esta experiencia en forma de diálogo.
3. Lluvia de ideas. Posibles diferencias culturales que vais a encontrar en la vida laboral.

Caso práctico III

Ana es una secretaria de 26 años que trabaja en Madrid en una importante consultora norteamericana. Se le ofrece la posibilidad de marcharse a Londres, ya que varias personas a las que asiste y con las que trabaja estrechamente deben irse por una temporada a realizar una serie de proyectos. Ella se encuentra muy feliz en ese momento de su vida: está cómoda en Madrid, con su trabajo y sus compañeros de trabajo, su novio, sus amigas y su familia.

Tras una larga reflexión, finalmente decide aceptar trasladarse a la mencionada ciudad. Sin embargo, y pese a estar en la misma empresa que antes, rápidamente empieza a encontrar muchas diferencias en el modo de trabajar y en la cultura entre ambos lugares. Ana comienza a arrepentirse de la decisión tomada. No está acostumbrada a los horarios de trabajo, comida y descansos, ni a la gran ciudad que Londres es: no le gusta la comida, ni el tiempo.

Además, no se encuentra del todo cómoda con sus compañeros de trabajo. En Madrid, también trabajaba con gente de otros países. En Londres, la mayoría de sus compañeros son, principalmente, de La India y de Francia. Ella, desmotivada y triste con su vida actual, y a pesar de sentirse sola, no muestra demasiado interés en conocerles e integrarse (no come con ellos, rechaza sus invitaciones...). No tiene nada en su contra; solo piensa en lo que extraña a su familia y a sus amigos.

Poco a poco empieza a darse cuenta de que, sin integrarse, hacer nuevas amistades

y, en definitiva, sin adaptarse a la nueva cultura, no va a poder sentirse cómoda con su trabajo ni con su vida.

De manera que decide conocer a sus nuevos compañeros de trabajo y sus formas de vida. Sale con algunos de ellos a cenar, a hacer deporte, etc. Conoce sitios increíbles y empieza a gustarle la ciudad, al tiempo que se conoce más a sí misma. Todo ello repercute en su trabajo, donde una vez adaptada a su forma de trabajar y sus horarios, empieza a ser mucho más eficiente.

Finalmente, hace buenas migas con mucha gente y está cómoda con su vida social y laboral, al igual que lo estaba en Madrid con una cultura distinta. Se da cuenta de que todas las culturas y trabajar con distintas personas siempre tienen algo que ofrecerte. Lo importante es tratar de adaptarte y conocer a las personas y su forma de vida, que muchas veces te pueden llegar a sorprender. Además, esta experiencia supuso un primer paso para ella, para interesarse por las nuevas experiencias que su vida laboral le ofrecería más adelante.

Autoevaluación

Relaciona los ejemplos laborales con cada uno de los niveles de la Pirámide de Maslow:

Nivel	Necesidades	Ejemplos laborales
1º	Fisiológicas	
2º	De seguridad	
3º	De afiliación social	
4º	De autoestima	
5º	De autorrealización	

Fuentes de información:

<https://www.imancorp.es/blog/2016/10/06/combinar-actitudes-y-aptitudes-en-la-busqueda-de-empleo/>

<http://themarketjobs.com/detalleblog.php?ids=13&id=37>

<https://pacoalvarezfp.files.wordpress.com/2012/10/actividades-otse-tema-2.pdf>

http://www.ieslavaguada.com/ant/distancia/DESCARGAS-OARH/1T/GA_OARH02_VersionImprimible2013.pdf

Unidad 4 Estrategias empresariales I

Contenido léxico (Términos Clave)

Análisis DAFO

Contenidos didácticos

Tarea 1

Trabajad en grupos y contestad las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son tus puntos fuertes y los puntos débiles? ¿Y de tus amigos?

Conceptos básicos

Análisis DAFO o FODA (SWOT en inglés)



- ✓ Es una herramienta de planificación estratégica de la empresa
- ✓ Es una herramienta útil que todo gerente de empresa debe tomarla en consideración
- ✓ Es una herramienta fundamental en la administración de empresa



- ✓ Para realizar análisis interno y análisis externo de la empresa
- ✓ Para conocer la situación actual y real de la empresa
- ✓ Para poder planificar una estrategia de negocio a futuro



Caso Práctico

Avalancha Spin

La empresa

Avalancha Spin es una empresa fundada hace siete años en Jaca (Aragón) por un grupo de aficionados radicales a los deportes de invierno. La actividad de la empresa consiste básicamente en vender productos de importación (material de esquí y de montaña) a través de las cinco tiendas que tiene en diferentes estaciones de esquí de Pirineo aragonés. También comercializa material de producción propia, que representa el 25% del total de sus ventas.

Situación financiera

Aunque su nivel de facturación es modesto, han conseguido devolver los créditos que pidieron y ya están obteniendo algunos beneficios. Sus costes son reducidos.

Mercado

- En cuanto al sector, a pesar de que las ventas son muy estacionales, hay perspectivas de crecimiento a nivel global: el mercado está creciendo con nuevos segmentos de clientes (gracias a la popularización de los deportes de montaña).
- Este crecimiento está provocando la aparición de más competidores a nivel local y global. Pequeñas cadenas de tiendas similares a Avalancha Spin amenazan con entrar en su mercado desde Cataluña y el sur de Francia. En las ciudades, donde se realizan la mayoría de las compras, las grandes superficies y los comercios especializados dedican cada vez

más espacio al material de montaña. Por otro lado, el mercado ofrece grandes posibilidades tanto en mercados cercanos como en los grandes mercados emergentes.

- El crecimiento del sector está ocasionando una peligrosa presión a la baja en los precios, sobre todo en los productos de gama media y baja. Una consecuencia de este fenómeno es una indiferencia creciente hacia las marcas en estos segmentos.
- Determinados productos están pasando a formar parte de la categoría de producto “de moda”, de vestir. Ya no son solo productos deportivos.

Productos

- Avalancha Spin cuenta con muy buenos proveedores, pero varios de ellos han amenazado con romper la relación comercial si la empresa no aumenta sustancialmente sus ventas.
- Los avances en I+D son continuos en todos los segmentos del mercado. El riesgo de quedar desfasado es elevado. Es vital contar con un buen departamento técnico de desarrollo de productos o con proveedores de calidad.
- Avalancha Spin comercializa algunos productos de producción propia bajo la marca Don Alud. Son productos de gama media y que venden a diversas empresas de alquiler de material. Su producción es limitada, y se realiza en colaboración con dos talleres locales. La relación con estos talleres no es muy profesional. La producción no es estable. No hay una relación contractual con ellos.
- Por otro lado, han aplicado el gran conocimiento que tienen de los deportes de montaña para desarrollar algunas mejoras técnicas (en botas y fijaciones) muy apreciadas por los clientes de perfil más profesional. Se realizan de modo artesanal y no están protegidas por patentes.

Marketing

- Casi nadie ha oído hablar de “Avalancha Spin” ni de “Don Alud” fuera de su mercado geográfico, donde su reputación es elevada. La empresa no realiza ningún tipo de *marketing*, pero sí organiza, cada año, competiciones de todo tipo en diferentes

estaciones de esquí. Tiene presencia en Internet a través de un sitio web poco desarrollado (solo es un catálogo de productos) y que no atrae visitas.

Tarea 2

1. Identificad las fortalezas y debilidades internas de Avalancha Spin; luego, las oportunidades y amenazas presentes en el sector o mercado.

MATRIZ DAFO	
Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas

Tarea 3

2. Aplicad la matriz DAFO de confrontación para determinar posibles estrategias que os permitan adecuar las fuerzas y debilidades internas de la empresa a las oportunidades y amenazas externas. Considerad si debe limitarse a las oportunidades que puede aprovechar con sus fortalezas actuales o si debe desarrollar nuevos puntos fuertes para aspirar a otras.

MATRIZ DAFO de confrontación	
Fortalezas	Debilidades
Estrategia FO	Estrategia DO
Oportunidades	Amenazas
Estrategia FA	Estrategia DA

Autoevaluación

Clasificad las siguientes condiciones de una empresa en fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

- Agradable lugar de trabajo. Las oficinas deben estar bien equipadas y con artículos de oficina en excelente condiciones y calidad.
- Buena calidad del producto finalNo dar incentivos al personal. (Salarios deficientes y pagos no puntuales)
- Equipo de oficinas dañadas, deficientes y desactualizados.
- No capacitar al personal
- Problemas financieros
- Constante crecimiento de la industria
- Alta demanda de servicios o productos
- Nuevas tecnologías
- Diversificarse en productos relacionados
- Competencia débil
- Bajo nivel de venta

- Falta de planeación
- Gerente deficiente
- Disponibilidad de mano de obra
- Recursos humanos motivados y contentos
- Fuerte competencia, nuevos competidores
- Aparición de productos sustitutos
- Poca o baja contratación de empleados
- Regulación desfavorable
- Impuestos especiales (*anti-dumping, IVA más alto.....*)
- Cambios de hábitos de los consumidores
- Procesos técnicos y administrativos de calidad, innovación tecnológica
- Grandes recursos financieros
- Servicios de alto nivel

Fuentes de información:

Schmidt, Carlos. (2010): *100 actividades de discusión para la enseñanza de español de negocios*. Madrid: Editorial Edinumen.

Unidad 5 Estrategias empresariales II

Contenido léxico (Términos Clave)

Matriz BCG

Tasa de crecimiento del mercado

Participación relativa del mercado

Unidades estratégicas de negocio (UEN)

Contenidos didácticos

Tarea 1

1. En grupos. Analizad la situación actual de la empresa (productos, crecimiento de mercado, cuota de mercado, competencia etc.) e indicad qué problemas tiene el desarrollo de la empresa de Eduardo
2. ¿Qué opiniones estratégicas le daríais a Eduardo para cambiar y mejorar la situación de la empresa?
3. Presentad y argumentad las opiniones de otros grupos.

Caso Práctico I

Bicicletas Bikingo

Situación

Eduardo Rey es el presidente y propietario de Bikingo, una empresa fundada en los años 70 por el mismo Eduardo, un ingeniero que buscaba una bicicleta segura y resistente para sus hijos y que decidió fabricarla él mismo. Bikingo, líder del sector de las bicicletas infantiles, ha ido extendiendo estos últimos años su actividad a otros negocios.

Eduardo está un poco preocupado. Bikingo no está atravesando un buen momento. El mercado de las bicicletas infantiles, de donde procede el 60% de la facturación de Bikingo, está creciendo poco: un 5%, y las importaciones desde países como China e India no dejan de aumentar. Lenta pero inexorablemente, Bikingo está perdiendo cuota de mercado.

Productos

Eduardo fabrica y comercializa bajo la marca Bikingo toda una serie de productos. Las bicicletas de acrobacias y la moda urbana “Xtrema” son las últimas incorporaciones de Bikingo a su cartera de productos. Todos ellos se comercializan bajo la marca Bikingo. Su posición en el mercado de bicicleta infantiles se está debilitando. Las bicicletas de acrobacias crece muy rápidamente aunque ocupa un mercado pequeño.

También fabrica y comercializa ropa y complementos (RoCo) de las siguientes líneas:

- ✓ Línea deportiva: cascos, gafas, pantalones, camisetas...para niños aficionados a la bicicleta.
- ✓ Línea urbana: moda infantil de aire deportivo para llevar todos los días.
- ✓ Línea urbana “Xtrema”: moda infantil para “chicos malos”, muy relacionada con los ambientes de bicicleta de acrobacias, *skateboard*, *snowboard*, etc. El logotipo de Bikingo cambia un poco para tener un estilo de “chico malo”.
- ✓

Más datos

	Bici. Infant.	Bici. Acrob.	Roco Dep.	Roco Ur.	Roco Xtr.
% sobre facturación total de Bikingo	55%	10%	15%	12,5%	7,5%
Crecimiento de la cuota de mercado del producto	-6,5%	20%	4%	15%	20%

Conceptos básicos

Matriz BCG o la matriz de crecimiento-participación

- Es una metodología gráfica que se emplea en **el análisis de la cartera de negocios** de una empresa y fue desarrollada por el **Boston Consulting Group**.
- Es una herramienta que consiste en realizar un análisis estratégico del portafolio de la compañía en base a **dos factores**:
 - la tasa de crecimiento de mercado (industria).
 - la participación (cuota) de mercado.



4 CUADRANTES DE LA MATRIZ BCG



¿Cómo hacer los cálculos?

Cálculo de la Tasa de Crecimiento de la industria o del mercado

- Es usada para medir el aumento del volumen de ventas del mercado o industria, va desde alto a bajo y desde el 20% al 5% con una media del 10%.
- Tasa Crecimiento Mcdo
 - $$= \frac{(\text{Ventas año actual} - \text{Ventas año anterior})}{\text{Ventas año anterior}} \times 100$$

Cálculo de la Participación *Relativa* en el mercado

- La escala es de 0 a 5. El dato de la media de participación relativa se traza generalmente en 1 o 1.5, por encima de este nivel la cuota de mercado es fuerte, mientras que por debajo la participación es baja.
- Participación Relativa de Mcdo
 - = Cuota propia de mcdo/cuota de mcdo del principal competidor
 - = Venta de la empresa/Venta del principal competidor.

Tarea 2

Según los datos de la tabla. Haz los siguientes cálculos.

1. Calcula la Tasa de Crecimiento de la industria de móvil.
2. Calcula la Participación Relativa en el mercado de las tres empresas en 2007.

Empresas	Ventas 2015 (\$)	Ventas 2016	Participación en el mercado en base al último año
APPLE	5.500,000	6.000,000	46,87%
HUAWEI	4.000,000	5.000,000	39,06%
SAMSUNG	2.500,000	1.800,000	14,06%
Total	12.000,000	12.800,000	100%

Conceptos básicos

Cuatro posibles opciones estratégicas:

- 1) **Desarrollar o Construir:** invertir en él para potenciarlo y aumentar la cuota de mercado.
- 2) **Sobrevivir o Mantener:** invertir lo justo para mantener la posición. El objetivo es conservar la cuota de mercado.
- 3) **Cosechar:** eliminar o reducir la inversión. Objetivo: maximizar los beneficios a corto plazo. Como resultado, el producto perderá cuota de mercado.

- 4) **Retirarse o desinvertir:** vender o dejar morir el producto para poder utilizar los recursos en otro.

Tarea 3

En grupos. Leed de nuevo el primer caso y analizad la cartera de productos de la empresa de Eduardo con la matriz BCG y diseñar las estrategias adecuadas para sus productos estrella, interrogación, perro y vaca.

Tarea 4

Simulación. En grupos. Formad un equipo de dirección de la empresa Skinseido. Tenéis que elegir un presidente quien pueda tomar la decisión final. Discutid entre los directores qué estrategias de las cuatro que hemos aprendido es mejor para cada una de las UEN de la empresa Skinseido.

Caso práctico II

Skinseido

Skinseido es una gran empresa cuyas actividades se distribuyen en ocho unidades (o áreas) estratégicas de negocio (UEN).

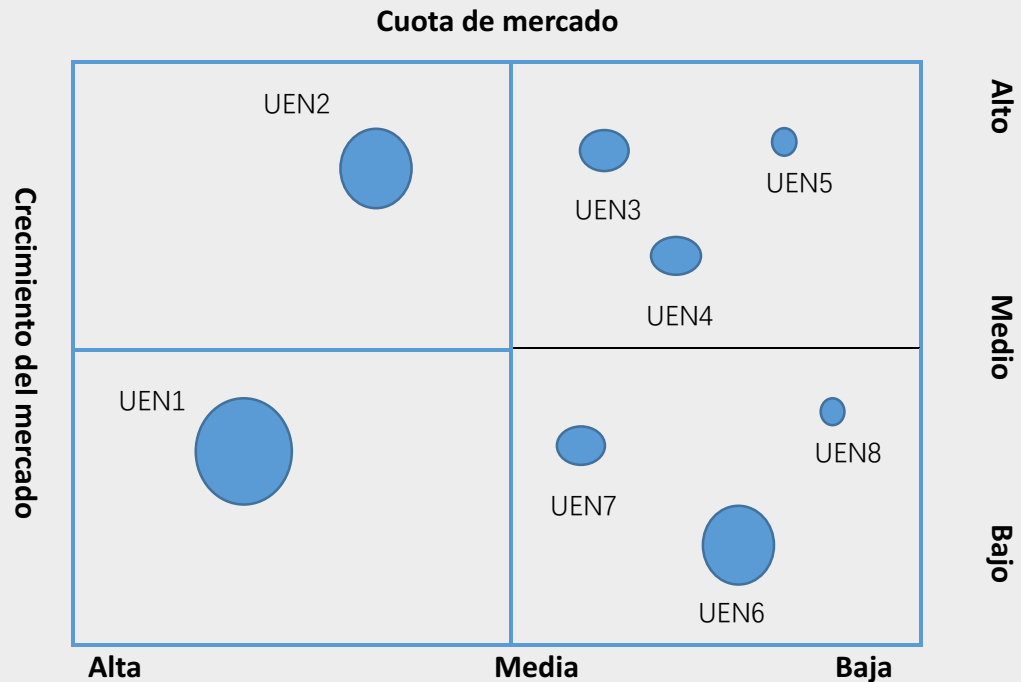
Las UEN de Skinseido

- ✓ **UEN 1:** *Maquillaje y perfumería*. Empieza a perder, lentamente, cuota de mercado.
- ✓ **UEN 2:** *Higiene femenina*. Mantiene su posición desde el año pasado. Aunque su mercado crece, hay movimientos de ataque por parte de la competencia. Esto reduce su rentabilidad.
- ✓ **UEN 3:** *Higiene masculina*. Está perdiendo cuota de mercado debido a la entrada de nuevos competidores.
- ✓ **UEN 4:** *Lencería*. No consigue ganar cuota de mercado desde hace dos años.
- ✓ **UEN 5:** *Joyería y bisutería*. Acaba de entrar.
- ✓ **UEN 6:** *Complementos para mujer*. Viene de ser “vaca lechera”.
- ✓ **UEN 7:** *Trajes de baño*. El negocio “clásico” de la empresa (al principio se

llamaba Swimseido).

- ✓ **UEN 8:** *Complementos para hombre*. No ha crecido tanto como se esperaba.

El siguiente gráfico muestra las UEN de Skinseido representadas en una matriz BCG.



Nota: el área de los círculos representa la contribución de cada UEN a las ventas totales de la empresa.

Conceptos Básicos

una UEN se caracteriza por consistir en un negocio o conjunto de negocios que puede tener una misión, objetivos, planificación y competidores diferentes de los del resto de negocios de la empresa. Una corporación debe clasificar sus UEN en función de su potencial de beneficio y determinar qué objetivos, estrategias y presupuestos hay que asignar a cada una.

Tarea 5

En grupos. Diseñar la cartera de negocios para la empresa que habéis montado, y analizarla aplicando la matriz BCG teniendo en cuenta la situación del mercado real y el sector real en el que se encuentra la empresa.

Autoevaluación

Aplicar la matriz BCG a la marca Coca Cola de sus cuatro productos: Coca Cola Zero, Coca Cola Light, Coca Cola convencional y Sprite basándose en el mercado real chino, por ejemplo, los hábitos de consumidores chinos, la cultura gastronómica china, publicidad etc.

Fuentes de información:

www.matrizbcg.com

<http://www.matrizbcg.com/ejemplo-matriz-bcg-aplicado-coca-cola/>

Unidad 6 Marketing I

Contenido léxico (Términos Clave)

Actividades de marketing

Mezcla de marketing,

Contenidos didácticos

Tarea 1

Leed el siguiente caso de Starbucks. Discutid en grupos para buscar soluciones de las siguientes preguntas.

1. ¿Qué características tienen los clientes de Starbucks?
2. ¿El precio del café de Starbucks es alto, bajo o medio?
3. ¿El café solo se vende en las tiendas de Starbucks?
4. ¿Cuáles son las estrategias de promoción de la empresa?

Caso Práctico I

Starbucks: ¿Quién es exactamente el cliente de Starbucks?

En este punto ya debe estar familiarizado con la historia de Starbucks. Después de hacer un viaje a Italia a principios de la década de 1980, Howard Schultz se inspiró para transformar Starbucks (que entonces incluía solo un puñado de cafeterías en Seattle) en una cadena de cafeterías estilo europeas. No obstante, su visión no se basó únicamente en la venta de café gourmet, café expreso y latte; él quería proporcionar a los clientes lo que llamó un “tercer lugar”, es decir, un lugar lejos de casa y del trabajo. Como director ejecutivo de Starbucks, Schultz creó lo que ahora se conoce como la Experiencia Starbucks, construida alrededor de un excelente café, un servicio personal y un ambiente atractivo.

TODO LO QUE SUBE...

No pasó mucho tiempo para que Starbucks se convirtiera en una palabra familiar, en una poderosa marca de lujo en una categoría que antes consistía en solo productos baratos. En un lapso de 20 años, Schultz hizo crecer a la compañía hasta tener casi 17000 tiendas en docenas de países. Desde 1995 hasta 2005, Starbucks

añadió tiendas en Estados Unidos a una tasa anual del 27%, mucho más rápido que el crecimiento anual del 17% de McDonald's en su apogeo. En cierto momento, Starbucks abrió más de 3300 locales en un solo año, un promedio de 9 al día. En un tramo del abarrotado Manhattan, una persona puede obtener su dosis de cafeína en cualquiera de los cinco locales de Starbucks ubicados en menos de una cuadra y media. De hecho, el apiñamiento de tantas tiendas provocó que una publicación satírica imprimiera el siguiente encabezado: "Abre un Starbucks en el baño de otro Starbucks".

Durante muchos años, la apertura de nuevas tiendas fue lo que mantuvo a flote a esta empresa. Mientras crecía, sus ventas y utilidades se elevaron como el vapor que sale de un café caliente. Cada año, el crecimiento promediaba un 20% o más, y la compañía hizo felices a los inversionistas durante más de una década con un incremento anual del 25% en el valor de sus acciones. Schultz predijo con fiado que no habría final para el auge de Starbucks. Hace pocos años, anunció sus intenciones de abrir 10 000 tiendas nuevas en solo cuatro años, para llegar hasta 40000 cafeterías.

Sin embargo, poco tiempo después de que Schultz sorprendió a Wall Street y a la industria con sus pronósticos, el crecimiento de Starbucks empezó a disminuir. Luego, empezó a revertirse. Hacia finales de 2008, el crecimiento anual del 20% había caído al 10%, y las ventas de las tiendas existentes disminuyeron en un 3%. Las utilidades totales de la empresa cayeron un terrible 53% durante el año. Y por segundo año consecutivo, el valor de sus acciones disminuyó un 50%, de modo que cada acción costaba 10 dólares.

Es cierto que la economía debilitada tuvo un papel importante. Sin embargo, durante años muchos observadores de la industria habían advertido que la compañía estaba creciendo demasiado rápido. Las utilidades y el tráfico en las cafeterías Starbucks habían empezado a disminuir más de un año antes de que alguien utilizará la palabra recesión. Como una señal de que reconocían la existencia de un problema, Schultz redujo la cantidad de nuevas tiendas, e hizo lo que antes parecía impensable. En 2008, anunció el cierre de tiendas; primero 600, luego 300 más. De hecho, conforme Starbucks reducía su pronóstico de apertura

de nuevas tiendas para 2009 a 310, por primera vez proyectó una disminución en la cantidad de tiendas.

LA EVOLUCIÓN DEL CLIENTE DE STARBUCKS

Varios fueron los directores ejecutivos dispuestos a dar su opinión acerca de los errores que habían provocado que Starbucks dejara de crecer de forma perpetua. Un tema que se mencionó con frecuencia fue que la compañía había entrado en una crisis de identidad con respecto a sus clientes meta. Durante sus primeros años, el perfil del cliente de Starbucks estaba claramente definido. El consumidor típico era más adinerado, mejor educado y más profesional que el estadounidense promedio; tenía mayores posibilidades de ser mujer que hombre, predominantemente caucásico y entre 24 y 44 años de edad. Este fue el cliente que se enamoró de la Experiencia Starbucks. Ella era muy leal, y a menudo visitaba un local todos los días o incluso más de una vez al día. Le fascinaba que el barista la saludaba por su nombre cuando llegaba y que platicara con ella mientras preparaba su café personalizado, sin importar que le tomara un buen rato; se acomodaba en los cómodos muebles, disfrutando la mezcla perfecta de la música que parecía siempre adecuada para su estado de ánimo. Ahí se encontraba con sus amigos o iba sola a leer un buen libro.

Sin embargo, mientras más crecía, más cambiaba la Experiencia Starbucks. Con más tiendas, el lugar ya no era tan especial. Mientras cada local se llenaba con más clientes, los baristas debían relacionar más nombres con los rostros. Conforme el menú incluía más opciones, el número de combinaciones de café creció a varios cientos, dejando a los baristas menos tiempo para platicar con los clientes. Conforme la atmósfera de cada tienda se volvió “más ajetreada”, se convirtió en un lugar menos atractivo para pasar el rato.

Con todos estos cambios, Starbucks poco a poco dejó de atraer al cliente tradicional, y empezó a atraer más a un nuevo cliente. Este cambio era inevitable; simplemente no había suficientes clientes tradicionales alrededor para alimentar el crecimiento que buscaba Schultz. El nuevo tipo de cliente era menos adinerado, menos educado y menos profesional. Starbucks no solo estaba atrayendo personas indiferentes en lugares en los que ya existían otras tiendas, sino que

también estaba colocando sus locales en diferentes zonas, ciudades y países. Conforme evoluciona al perfil del cliente, la Experiencia Starbucks adoptó un significado diferente. Para el nuevo tipo de cliente, significaba buen café mientras tenía prisa. Era un lugar para encontrarse e irse. Mientras más accesible fuera la cafetería, mejor. La rapidez del servicio era más importante que encontrar un barista que quisiera hablar acerca de los acontecimientos actuales. Estas nuevas personas asistían con mucho menos frecuencia que las tradicionales, alrededor de una vez al mes. Como una señal de cuanto afectaba al negocio este cambio de clientes, en 2007 el 80% del café adquirido en Starbucks fue consumido fuera de la tienda.

EN BÚSQUEDA DEL ALMA

Cuando el crecimiento de Starbucks empezó a disminuir, los ejecutivos se dieron cuenta. En un ahora famoso memorando dirigido a la gerencia, Schultz lamentó que “para lograr el crecimiento, el desarrollo y la escala necesaria para pasar de menos de 1 000 tiendas a 15 000 tiendas y más, [Starbucks ha tomado decisiones que podrían] haber provocado una dilución de la experiencia Starbucks. Las tiendas ya no tienen el alma del pasado, y reflejan una cadena de tiendas más que el sentimiento cálido de una tienda del barrio”.

La gerencia de Starbucks creía que los esfuerzos por recuperar esa alma permitirían a la compañía retomar su camino. Sin embargo, al principio Starbucks estaba atrapado entre las metas conflictivas de restablecer su imagen como el proveedor de una experiencia integral y el hecho de ofrecer mayor valor al consumidor sin mucho dinero. Starbucks decidió echar agua al fuego y lograr que algunos de sus clientes regresaran. Amplió su horario y añadió máquinas automáticas para ahorrar tiempo en sus tiendas. Se enfocó en la calidad de su café, con un programa de capacitación de Coffee Master para sus baristas, y añadió una nueva línea de café de grano entero de gran lujo. Incluso probó el servicio de Wi-Fi gratuito y vendió su propia música.

Sin embargo, parecía que ninguna de estas acciones resolvía el problema principal: aunque Starbucks aún cobraba un precio alto, ya no era un lugar especial. Cuando la recesión empeoró, y cada vez más personas redujeron sus compras

discrecionales, el problema empeoró. Además, otro problema era el incremento de la competencia. Durante años, si usted quería un latte, Starbucks era casi la única opción. No solo Dunkin' Donuts y McDonald's empezaron a vender café de primera a las masas, sino que prácticamente cualquier centro comercial pequeño del país se jactaba de la calidad de su café. Todos estos competidores tenían precios mucho más bajos que los de Starbucks, lo cual provocó que la existencia de la cafetería más reconocida fuera menos justificable para la muchedumbre que quería productos "para llevar". En tanto que Schultz negaba estar en competencia directa con las cafeterías de menor nivel, muchos críticos parecían pensar lo mismo: Starbucks pasó de ser una cafetería cálida e íntima a poco menos que una estación de abastecimiento, peleando con las tiendas de comida rápida por el dinero de los mismos clientes.

¿AL RESCATE DEL "VALOR"?

En el 2009, Starbucks continuó con sus esfuerzos con el objetivo de aumentar el crecimiento. Starbucks lanzó una campaña diseñada para comunicar a los consumidores que Starbucks en realidad no era tan costoso como pensaban. Esto fue seguido por algo que Schultz evitó el mayor tiempo posible: una reducción de los precios. Poco después, siguieron las "Pareja de desayuno" (pastel de café, avena y un emparedado de huevo).

Todas estas tácticas ayudaron. Hacia finales de 2009, Starbucks se estaba recuperando. Con un incremento del 4% en las ventas de las mismas tiendas y utilidades hasta del 24% durante el año, el precio de las acciones de la cafetería se duplicó con respecto al año anterior. No obstante, Schultz dejó claro que era solo el principio. "Qué diferencia marca un año; vamos a reestructurar de manera radical la estrategia de crecimiento de Starbucks". Schultz diseñó una estrategia de crecimiento triple para demostrar que, después de todo, la empresa podía definir segmentos de clientes de café. En búsqueda de las raíces de Starbucks y recreando la experiencia dentro de las tiendas, Schultz también decidió dirigirse a los clientes fuera de la tienda.

El primer movimiento de la nueva estrategia se centra en Via, un café instantáneo que Starbucks introdujo el año pasado. Esta disponible en paquetes individuales en

todas las tiendas Starbucks y en tiendas de abarrotes a un dólar o 9.95 dólares por 12 paquetes. Via permite que Starbucks promocioe una taza de café por menos de un dólar. Las promociones del nuevo café instantáneo han dejado claro que la compañía no está bajando de nivel; el café instantáneo está subiendo su nivel. En una prueba realizada en Nueva York, Schultz le dijo a un grupo de analistas, periodistas y minoristas que estaba preparado para que los críticos dijeran: “esta es una muestra de desesperación, esto deteriora la marca Starbucks. Vamos a reinventar la categoría. No se trata del café instantáneo de su madre”.

Via ha tenido un buen comienzo, ya que ha superado las expectativas de la compañía. De hecho, este producto representó más de la mitad del incremento del 4% de las ventas en la misma tienda de 2009. Según Annie Young-Scrivner, directora de marketing global de Starbucks, la mitad de las veces Via se sirve en casa, el 25% de las veces en la oficina, y otro 25% “en el camino”. Muchos clientes de Via no solo buscan un café barato (usted puede preparar una tasa de café Folger por unos 25 centavos). Son personas que desean café de primera, pero que se encuentran en situaciones en las que no tienen acceso a una tienda o a prepararse su propia bebida. Una campaña publicitaria de este producto constituye el primer esfuerzo publicitario dirigido a clientes de tiendas de abarrotes, ya que ahora está disponible en 37000 locales minoristas.

El segundo movimiento de la estrategia de Starbucks también se enfoca en el negocio de los abarrotes, pero a través de cafés ground-flavored. Según el NPD Group, cuatro de cada cinco tazas de café se consumen en el hogar. Starbucks tiene una participación muy pequeña de ese mercado, y Via con seguridad cambiará esto. Sin embargo, al buscar de manera más directa al cliente que bebe café “en casa”, Starbucks se asoció con Kraft para lanzar cafés de sabores que usted mismo puede preparar. El 65% de los compradores de café en paquete beben café de sabores o le añaden crema de sabores. El 75% de esos clientes dijeron que comprarían un producto de sabor en la tienda de abarrotes si Starbucks lo fabricara. Así, después de más de dos años de pruebas, este importante segmento de clientes de tiendas de abarrotes ahora puede adquirir Starbucks Natural Fusions de vainilla, caramelo y canela.

El tercer movimiento de la estrategia de Starbucks es su as bajo la manga: Seatlés Best Coffee. Starbucks compró esta marca en 2003, pero hasta ahora está haciendo algo con ella. Esfuerzos para modificar la marca le han dado a Seatlés Best una nueva imagen y una nueva frase publicitaria: “Un gran café en todas partes”. Como hizo con Via y con Natural Fusions, y ahora con Seatlés Best, la empresa está dirigiéndose a los clientes que normalmente no compran café Starbucks. Está colocando a Seatlés Best donde no están los clientes de Starbucks: en máquinas expendedoras, carritos de café, restaurantes de comida rápida (Burger King y Subway, entre otros), teatros y tiendas de conveniencia. Se trata de lugares que la empresa había estado evitando por temor a afectar su imagen elegante. Con precios que van desde uno hasta un poco más de dos dólares, Seatlés Best también se dirige a clientes que consideran a Starbucks demasiado costoso. Gap tiene a Old Navy, BMW tiene a Mini. Ahora, Seatlés Best permite que Starbucks se enfrente de igual a igual a competidores como McDonald’s sin poner el nombre de su marca en la misma línea que sus competidores de menor nivel.

Michelle Gass, presidente de Seatlés Best, define muy claro la diferencia con Starbucks: “Starbucks es una experiencia de destino y una decisión activa por parte de los clientes. Por otro lado, Seatlés Best se llevará al consumidor cuando compre a otros productos minoristas”. Gass se va a asegurar de cubrir la mayor cantidad posible de tiendas minoristas. Ha llevado la marca de 3000 puntos de distribución en 2009 a más de 30 000 a finales de 2010.

La triple estrategia ofrece tres buenas razones para creer que la historia de crecimiento de Starbucks regresará, incluso sin abrir nueve tiendas por día. Como la capa de azúcar que cubre el pastel de café, solo una quinta parte de las ventas de la empresa se obtienen fuera de Estados Unidos. La compañía ve un enorme potencial de crecimiento en el extranjero. No obstante, tal vez la mayor fortaleza de la nueva estrategia de Starbucks es que le permitirá abarcar nuevos segmentos de clientes, mientras recupera la esencia de la Experiencia Starbucks.

Conceptos básicos

Actividades principales del marketing



Las estrategias de marketing

Se suelen clasificar en estrategias para los cuatro elementos que conforman la mezcla de marketing (producto, precio, distribución y promoción).

Mezcla de marketing (4P)

Producto	Precio
<ul style="list-style-type: none">• Características• Calidad• Nombre de la marca• Embalaje y etiquetado• Diseño• Servicios adicionales• Etc.	<ul style="list-style-type: none">• Aumentar o reducir precios• Precio para mayoristas y para minoristas• Precio de penetración• Descuentos• Etc.

Plaza (distribución)	Promoción
<ul style="list-style-type: none"> • Canal directo (Venta directa al consumidor final) • Canal indirecto (Venta a través de mayoristas, minoristas, agentes...) • Un canal o múltiples canales • Localización de los puntos de venta • Logística • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de ventas (al canal, al consumidor) • Publicidad (logotipos, anuncios, vallas...) • Relaciones públicas /prensa, patrocinio, acontecimientos...) • Marketing directo (correo, teléfono, compra por TV...) • Merchandising • Equipos de ventas • Etc.

Tarea 2

En grupos. Analizad de nuevo el caso de Starbucks y clasificar las estrategias de marketing de acuerdo con las 4Ps que hemos aprendido.

Tarea 3

Simulación. Diseñad una mezcla de marketing para vuestra empresa.

Aspectos culturales según Kotler (cómo mirar el mundo, cómo deleitar al cliente...)

Autoevaluación

Entre las siguientes estrategias, clasifica a qué tipo de estrategia de 4Ps pertenecen.

- 1) Lanzar una nueva marca
- 2) Crear una tienda virtual para el producto
- 3) Reducir precios por debajo de los de la competencia
- 4) Ofrecer servicio de la entrega del producto a domicilio
- 5) Vender el producto a través de llamadas telefónicas
- 6) Crear una buena imagen de la empresa
- 7) Ubicar los productos solamente en los puntos de venta que sean convenientes para el tipo de producto que se vende
- 8) Crear una página web para el producto

Producto	Precio	Plaza	Promoción

Fuentes de información:

Kotler, Philip. y Armstrong Gary (2012). Marketing. México: Pearson Educación, pp.219-221.

Contenido léxico (Términos Clave)

CRM

Valor percibido por el cliente

Satisfacción del cliente

Propuesta de valor

Contenidos didácticos

Tarea 1

En grupos. Intenta conocer las opiniones de tus compañeros sobre las siguientes preguntas y enumera los puntos de vista de todos los compañeros de tu grupo.

1. Los consumidores se enfrentan a una gran colección de productos y servicios que podrían satisfacer una necesidad específica. ¿Cómo eligen entre tantas ofertas de mercado?
2. Como un consumidor, ¿en qué caso te sientes satisfecho y cuándo no?

Conceptos básicos

Administración de las relaciones con el cliente (CRM)

- El valor y la satisfacción del cliente son fundamentales para establecer y administrar las relaciones con el consumidor.
- Los clientes se forman expectativas acerca del valor y la satisfacción que diversas ofertas de marketing les brindarán, y compran de acuerdo con ellas.



¿Qué es valor percibido por el cliente?

- Los clientes compran a la empresa que ofrece el mayor valor percibido por el cliente, es decir, la evaluación que hace el cliente sobre la diferencia entre todos los beneficios y todos los costos de una oferta de marketing, en comparación con las ofertas de los competidores.
- Con frecuencia los clientes no juzgan los valores y los costos “con precisión” o “de manera objetiva”; sino que actúan de acuerdo con el valor percibido.

¿Qué es satisfacción del cliente?

- La satisfacción del cliente depende del desempeño percibido del producto, en relación con las expectativas del comprador.
- Si el desempeño del producto no cubre las expectativas, el cliente se sentirá insatisfecho. Si el desempeño coincide con las expectativas, éste estará satisfecho.
- Los mercadólogos deben establecer el nivel de expectativas correcto. Si establecen expectativas demasiado bajas, quizá satisfagan a quienes compran, pero no lograrán atraer a suficientes compradores. Si elevan demasiado las expectativas, los compradores se desilusionarán. Las empresas inteligentes buscan deleitar a los clientes prometiendo tan sólo lo que son capaces de dar, y luego entregando más de lo que prometieron.

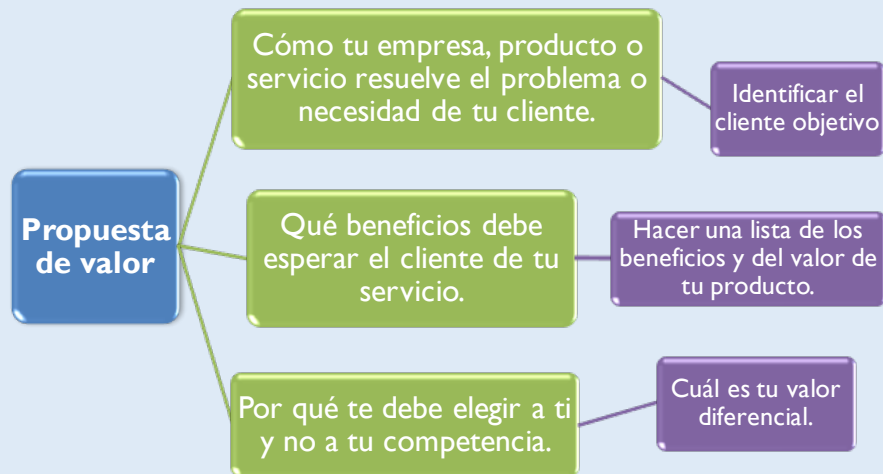
Tarea 2

1. En grupos. Después de conocer el valor del cliente y la satisfacción del cliente, puedes contestar la pregunta: ¿Cómo se diferenciará y se posicionará una empresa a sí misma en el mercado?
2. Intenta describir las características de vuestra empresa en 3 a 5 oraciones para diferenciar vuestra empresa de las otras.

Conceptos básicos

¿Qué es propuesta de valor?

- La propuesta de valor de una marca es el conjunto de beneficios que promete entregar a los consumidores para satisfacer sus necesidades.



Los principales elementos de una propuesta de valor son:

Un título	<ul style="list-style-type: none"> que describa el beneficio que se ofrece al cliente.
Un subtítulo	<ul style="list-style-type: none"> donde se detalla brevemente lo que se ofrece, a quién y por qué.
Tres puntos	<ul style="list-style-type: none"> con los beneficios o características del producto o servicio.
Un elemento visual (vídeo o imagen)	<ul style="list-style-type: none"> que amplíe el mensaje.

Tarea 3

En grupos. Crea una propuesta de valor para vuestra empresa.

Tarea 4

Leed el siguiente caso de Jetblue. Discutid en grupos para buscar soluciones de las siguientes preguntas.

- Proporcione ejemplos de necesidades, deseos y demandas que muestren los clientes de JetBlue, y también establezca cuáles son las diferencias entre estos tres conceptos.
¿Cuáles son las implicaciones de cada concepto para las prácticas de JetBlue?

2. ¿Qué valor crea JetBlue para sus clientes?
3. ¿Es probable que JetBlue continúe siendo exitoso en el establecimiento de relaciones con los clientes?, ¿por qué?

Caso Práctico

JetBlue: cómo deleitar a los clientes mediante un feliz viaje

En 2007, JetBlue era una línea aérea joven y próspera, con una gran reputación por ofrecer un excelente servicio. De hecho, la aerolínea de bajo costo se definía a sí misma como una compañía de servicio al cliente que solo volaba aviones. Sin embargo, el día de San Valentín de 2007, JetBlue fue golpeada por la tormenta perfecta (literalmente) de eventos que le provocaron una caída operativa. Una de las tormentas más graves de la década cubrió su central principal en el aeropuerto internacional John F. Kennedy de Nueva York con una gruesa capa de nieve y hielo. La pequeña empresa no contaba con infraestructura para manejar una crisis como esta. La gravedad de la tormenta, aunada a una serie de malas decisiones administrativas, dejó a los pasajeros de JetBlue varados en los aviones sobre las pistas hasta durante 11 horas. Para empeorar las cosas, el efecto dominó de la tormenta provocó importantes alteraciones en sus vuelos durante seis días más.

Como era de esperarse, los clientes estaban furiosos. Los esfuerzos de la aerolínea por resolver el desastre después de la pesadilla de seis días, iniciada el día de San Valentín, le costó más de 30 millones de dólares en tiempo extra, devolución de pagos, cupones para futuros viajes y otros gastos. Sin embargo, el golpe a la reputación que tenía de un servicio al cliente excelente fue peor que el costo económico. JetBlue se convirtió en el blanco de las burlas de los presentadores de los programas de entrevistas nocturnos. Algunos observadores de la industria incluso pronosticaron que este sería el fin de la carrera de siete años de la aerolínea.

Sin embargo, solo tres años después, la compañía no solo continúa volando, sino que está creciendo, es redituable y está mejor que nunca. Durante la reciente recesión económica, incluso cuando la mayoría de las líneas aéreas competidoras estaban reduciendo sus rutas, retirando aeronaves, despidiendo empleados y perdiendo dinero, JetBlue añadía aviones, se extendía a nuevas ciudades, contrataba miles de empleados nuevos y ganaba dinero. Aún

más, sus clientes la adoran. Por quinto año consecutivo (incluyendo 2007), la compañía ha obtenido la calificación más alta de satisfacción del cliente de toda la industria aérea según J. D. Power and Associates. No solo se recuperó con rapidez de su tropiezo del día de San Valentín, sino que está más fuerte que nunca.

UN VERDADERO ENFOQUE EN EL CLIENTE

¿Cuál es el secreto del éxito de JetBlue? Muy sencillo, su obsesión por garantizar que la experiencia de todos los clientes coincida con la frase publicitaria de la compañía “Un feliz viaje”. Muchas empresas afirman enfocarse en los clientes, pero en JetBlue el bienestar del cliente está implícito en su cultura.

Desde el inicio, la aerolínea se propuso ofrecer un servicio que deleitara a sus clientes. Por ejemplo, la mayoría de los viajeros esperan estar apretados cuando los vuelos están llenos. Sin embargo, JetBlue ha configurado sus asientos con tres pulgadas o más de espacio para las piernas que el asiento promedio. Tal vez esto no parezca mucho, pero esas tres pulgadas permiten que Arianne Cohen, de seis pies y tres pulgadas de estatura y autora de *The Tall Book: A Celebration of Life from on High* se estire e incluso cruce sus piernas. Si eso no es suficiente, por una pequeña cantidad adicional de hasta diez dólares por vuelo, los pasajeros pueden reservar uno de sus asientos con “Más espacio para las piernas”, que ofrece más espacio y la posibilidad de una mayor inclinación. Añada el hecho de que cada asiento de JetBlue está bien acolchado y cubierto de cuero, y tendrá una experiencia de vuelo que compite con las secciones de primera clase (algo que JetBlue no ofrece).

La comida y las bebidas son otro atractivo del que gozan sus clientes. La línea aérea no sirve alimentos, pero ofrece la mejor selección gratuita de bebidas y bocadillos que se puede encontrar a 30000 pies. Además de las bebidas gaseosas, jugos y bocadillos salados tradicionales, los pasajeros disfrutan de papas fritas Terra Blues, galletas Chocobillys de Immaculate Baking y café Dunkin’ Donuts. Pero no solo es el menú, sino el hecho de que los clientes no sienten que tienen que suplicar por un bocado. Un cliente describe el servicio de bocadillos de JetBlue como “una barra libre de bocadillos. Pasan de manera constante ofreciéndolos. Nunca me sentí sediento; nunca me sentí hambriento. No se trata de ‘tenga un pequeño sorbo’ y ‘adiós, es todo lo que recibirá’”.

Con frecuencia las líneas aéreas no pueden controlar los retrasos en los vuelos, en especial en aeropuertos complicados como JFK. Por lo tanto, a JetBlue le gusta asegurarse de que los

clientes se mantengan entretenidos incluso ante un retraso. Por eso cada asiento cuenta con su propio sistema de entretenimiento LCD. Los clientes pueden ver cualquiera de los 36 canales de DirectTV o escuchar más de 100 canales de Sirius XM Radio, sin costo adicional. Si eso no es suficiente, por seis dólares puede comprar una película o su programa favorito de televisión. JetBlue completa la comodidad con Wi-Fi gratuito en las terminales, así como el envío y la recepción gratuita de correos electrónicos y mensajes instantáneos durante el vuelo.

Incluso la terminal principal de la compañía, la muy moderna terminal T5 del aeropuerto JFK, no ofrece una experiencia común. Al contar con más carriles de seguridad que cualquier terminal del país, los viajeros pasan de manera inmediata. En los 22 restaurantes de la terminal se pueden encontrar alimentos de lujo (tapas, tempura de langosta y Kobe sliders, por solo nombrar algunas opciones). Y sus 25 tiendas al detalle son características de las ofertas del centro comercial más moderno. Una zona de juegos para niños, áreas de descanso cómodas, espacios para trabajar y música de Sirius XM Radio hacen que los viajeros no quieran irse.

MÁS QUE COMODIDAD

Aunque es muy probable que las comodidades tangibles que ofrece JetBlue puedan deleitar a la mayoría de los viajeros, su director ejecutivo David Barger reconoce que esto no es suficiente para conseguir una ventaja competitiva sustentable. Barger le dice a un grupo de empleados nuevos en capacitación: “El producto sólido (aeronaves, asientos de cuero, televisión satelital, tiendas tradicionales) se puede copiar, siempre y cuando se cuente con una chequera. Lo que no se puede copiar es la cultura; la forma en que nos tratamos unos a otros. ¿Tenemos confianza entre nosotros? ¿Podemos impulsarnos unos a otros? La parte humana de la ecuación es lo más importante de lo que estamos haciendo”.

Esa cultura es lo que le hace que el servicio al cliente de JetBlue sea diferente al de cualquier otra aerolínea. La atención a los pasajeros inicia desde que tiene su primer contacto con un call center de Jet- Blue. Muchas de las personas que llaman sienten como si estuvieran hablando con la vecina, y esto se debe a que, con toda probabilidad, es así. El fundador de la línea aérea creó un sistema de reservación con representantes de medio tiempo que trabajan desde su casa. Mary Driffill es uno de los 700 agentes de reservaciones solo en Salt Lake City. Ella prende su computadora y recibe llamadas en la habitación de su hija de cuatro años de

edad, ante el ojo vigilante de Raggedy Ann, el Oso Potbelly y Chewy, el perro de la familia que es una cruce de pomeranio y chihuahueño. “Es el mejor empleo que he tenido”, afirma Driffill, “todos los días habló con personas que adoran a la empresa tanto como yo. Eso me recuerda que formo parte de esto”.

Los empleados de JetBlue están muy familiarizados con los valores fundamentales de la compañía: seguridad, integridad, cuidado, pasión y diversión. Si esto suena como un horrible conjunto de sentimentalismos, es intencional. Pero la compañía contrata el tipo de empleados que se ajustan a estos valores. Los valores proporcionan entonces la base para lo que Robin Hayes, director comercial de la empresa, denomina como el programa de la moneda S.O.C.I.A.L. (por sus siglas en inglés) de la compañía. En palabras de JetBlue: Representar algo. JetBlue se creó con la idea de restablecer el sentido humano en la industria de los viajes, y nuestro compromiso con nuestros clientes es fundamental para esa misión. Operacionalizar la marca. Ya sea en el aeropuerto, los aviones, en el teléfono o en Internet, la conexión con nuestros clientes es un factor fundamental en nuestro estilo de hacer negocios. Conversar con los clientes, ampliamente. Para estar en contacto de manera adecuada con la comunidad, se requiere de la habilidad de entender y reaccionar a la conversación colectiva que se presente. Empleados comprometidos e involucrados. El compromiso con los medios sociales requiere del conocimiento y la participación de todos los aspectos y departamentos de la compañía. Recomendar la marca. Nosotros entendemos que la capacidad para hacer negocios en una comunidad social depende de la disposición de nuestros clientes para escuchar y comunicar esos mensajes de marketing. Escuchar. La eliminación de la tarifa del carro para equipaje... muestra que con rapidez identificamos y adaptamos nuevas políticas con base en la retroalimentación que recibimos a través de los canales de medios sociales. Esto demuestra nuestra capacidad para escuchar y reaccionar de manera integral.

CUANDO USTED AMA A SUS CLIENTES, ELLOS TAMBIÉN LO HACEN Los clientes que hacen comentarios positivos reciben muchos nombres: amigos verdaderos, ángeles, apóstoles, evangelistas. El tono religioso de estos nombres proviene de la idea de que los clientes leales son como los verdaderos creyentes que comparten la palabra como un misionero. JetBlue cuenta con una cantidad inusual de este tipo de clientes. La mayoría de los pasajeros de las aerolíneas son leales porque tienen puntos de viajeros frecuentes. Si no fuera por eso, a la mayoría no le importaría con quién volar. Para la mayoría de las personas, volar suele ser una

experiencia desagradable, sin importar quién opera el avión.

Sin embargo, los clientes de JetBlue se sienten tan cautivados con lo que la empresa tiene que ofrecer que desean volar. Y también desean mantenerse en contacto con la marca, incluso cuando no están volando. La compañía cuenta con 1.1 millones de seguidores en Twitter, más que cualquier otra empresa con excepción de Whole Foods Market y Zappos.com, otras dos leyendas del servicio al cliente. Incluso Twitter presenta a JetBlue como un estudio de caso del uso de twitter corporativo inteligente. De manera más general, evaluado mediante la moneda social (un término elegante para referirse a las redes de clientes que se dan a conocer de boca en boca), JetBlue es la marca estadounidense más fuerte, superando incluso a Apple. La gran difusión que tiene esta empresa por sus propios clientes ha sido alimentada por su capacidad para deleitarlos.

A la gente le encanta hablar acerca de JetBlue porque la experiencia es muy inesperada. La mayoría de los viajes aéreos tiene un patrón particular: asientos pequeños, entretenimiento de mala calidad y poca (o ninguna) comida. JetBlue rompe este patrón. Asientos de cuero, sistema de entretenimiento personalizado con docenas de canales, y al menos una opción de comida. La gente no puede dejar de hablar de su experiencia porque necesitan expresar su sorpresa, especialmente dado el precio de “valor”. Están tan acostumbrados a que sus viajes en avión en estos días sean deficientes, incómodos o que tengan un retraso, que vale la pena señalar los casos en los que una empresa parece preocuparse y proporcionar un buen servicio. La satisfacción en sí misma es inesperada.

En un corto periodo de 10 años, JetBlue ha demostrado que una línea aérea puede ofrecer tarifas bajas, un servicio excelente y obtener utilidades constantes; ha demostrado que incluso en el negocio de las aerolíneas se puede construir una marca poderosa. Pocas aerolíneas han sido capaces de escribir esta historia. Si piensa en Southwest Airlines, está en buen camino. De hecho, los fundadores de JetBlue crearon su negocio con base en Southwest. A JetBlue con frecuencia se le ha llamado “la Southwest del noreste”. La tripulación recibe a los clientes en el avión con bromas, canciones y versiones humorísticas de la rutina de seguridad, algo que Southwest conoce desde la década de 1970. Sin embargo, donde Southwest ha hecho felices a sus clientes sin lujos, JetBlue lo está haciendo casi de manera indiscutible, con todo y los lujos.

Hasta el año pasado, Southwest y JetBlue se mantuvieron completamente alejados una de la

otra, hasta que ambas aerolíneas añadieron la ruta Boston-Baltimore. Boston es un sitio fuerte para JetBlue, mientras que Baltimore es el principal mercado de Southwest. Pero JetBlue, con su fuerza laboral más joven y sus aviones más nuevos y con un consumo más eficiente de combustible, tiene un costo por milla en cada asiento disponible de 8.88 centavos, mientras que el costo para Southwest es de 9.76 centavos. Esto ha permitido que JetBlue haga algo que ninguna otra aerolínea le ha hecho a Southwest: cobrar un menor precio, con boletos de 39 dólares, que son 20 dólares más baratos que la tarifa más baja de Southwest. Aún no está claro cómo resultará la batalla de las aerolíneas de tarifas bajas y excelente servicio, pero lo más probable es que, conforme Southwest y JetBlue coincidan en más rutas, las perdedoras serán las otras aerolíneas.

Autoevaluación

- ✓ Si fueras el empleado de las empresas UBER, Airbnb, Facebook, Taobao, Tencent, qué propuesta de valor crearías para estas empresas?
- ✓ Anota las propuestas de valor que has creado, y compruébalas con las propuestas de valor verdaderas de estas empresas.

Fuentes de información:

Kotler, Philip. y Armstrong Gary (2012). Marketing. México: Pearson Educación, pp.219-221.

Unidad 8 Gestión financiera

Contenido léxico (Términos Clave)

Ingreso, egreso

Ganancia, deuda

Solvencia, liquidez, flujo de caja, rentabilidad

Contenidos didácticos

Tarea 1

En pareja. Habla con tu compañero/a sobre las dos siguientes preguntas.

1. ¿Cómo es tu gestión del dinero?
2. En tu opinión, ¿Para qué sirve la gestión financiera personal ?

Tarea 2

En grupos. Después de hablar sobre la gestión financiera personal, trabajad en grupo y discutid con tus compañeras:¿para qué necesita una empresa gestión financiera?

Conceptos básicos

¿Qué es gestión financiera de una empresa?



Es la actividad que se encarga de planificar, organizar, dirigir, controlar, monitorear y coordinar todo el manejo de los recursos financieros con el fin de generar mayores beneficios y/o resultados.



El objetivo es hacer que la organización se desenvuelva con efectividad, apoyar a la mejor toma de decisiones financieras y generar oportunidades de inversión para la organización.



Deben trabajar de una manera responsable y ética con el resto de la empresa.

¿Qué funciones tiene la gestión financiera para una empresa?

Aumentar las ganancias

- La gestión financiera implica mirar los márgenes de beneficio con respecto a la línea de una empresa de productos y buscar maximizarlos. Hay dos maneras para aumentar las ganancias: aumentar el precio o disminuir el coste.

Administrar la deuda

- La gestión de la deuda es una parte crítica de las finanzas. Las empresas que deben grandes sumas de dinero tienen que mostrar la capacidad de pagar sus deudas con el fin de atraer a los inversionistas. Ser capaz de gestionar la deuda con eficacia es una estrategia de negocio importante para las empresas que quieren convertirse en líderes de la industria.

Pagar por adelantado

- Una organización debe ser capaz de administrar sus finanzas con el fin de pagar a los empleados, los servicios públicos, a los proveedores y empresas de transporte etc.

Inversiones seguras

- La planificación financiera estratégica, puede asegurar las inversiones que ayudarán a los negocios futuros. Las inversiones incluyen la propiedad, la tecnología y reclutamiento de empleados talentosos etc.

Gestión de rentabilidad

- Para medir la rentabilidad, los gerentes de estrategia utilizan el estado de resultados corporativos, también llamado un estado de ganancias y pérdidas.

Gestión estratégica financiera

- La gestión estratégica ayuda a las empresas a obtener diversos beneficios financieros, incluyendo una mejor comprensión de la solvencia y mejores procedimientos de liquidez.

Monitoreo de liquidez

- Cada organización debe tener en cuenta el riesgo de no poseer un adecuado nivel de liquidez. Una correcta gestión y monitoreo de la liquidez permite atender y cumplir eficientemente con sus compromisos de pago en un determinado plazo.

Tarea 3

Lee con atención el artículo y contesta a las siguientes preguntas.

1. Según el artículo A, ¿por qué la economía es importante para las empresas y los gobiernos?
2. ¿Cómo se puede administrar una empresa eficientemente?
3. ¿Cómo es una empresa solvente y rentable?
4. ¿Cuáles son los ingresos y gastos para el gobierno de un país?
5. ¿Puedes explicar los siguientes términos en español?
 - flujo de caja
 - estado de pérdidas y ganancias
 - superávit fiscal
 - déficit fiscal

Caso práctico

Importancia de la economía para los negocios y los gobiernos

La economía es la ciencia de la escasez. Los recursos son limitados y las necesidades son ilimitadas, por eso debe existir una jerarquía en la satisfacción de las necesidades, ahí radica la importancia de la economía en el mundo de los negocios y los gobiernos.

¿Por qué las empresas quiebran? Una de las causas por la cual las empresas quiebran es porque no administran los recursos eficientemente. Una empresa debe administrar los recursos escasos y limitados eficientemente para no quebrar, es decir, no gastar más de lo que nos permiten nuestros ingresos. El flujo de caja y el estado de pérdidas y ganancias serán nuestros instrumentos ideales para poder controlar los recursos eficientemente. El primero nos ayudará a llevar un control estricto sobre las entradas y las salidas de efectivo para poder llevar al día nuestros pagos y nuestras entradas de efectivo, para poder ser solventes, el segundo nos ayudará a llevar un control estricto sobre nuestros ingresos y nuestros gastos para poder medir la rentabilidad contable de la empresa.

Una empresa tiene que ser solvente y rentable, ¿Qué significa esto?, primero ser solvente significa tener el efectivo suficiente para poder realizar los pagos de las planillas, los proveedores y los bancos, para eso requiere llevar un buen flujo de caja, que las entradas de efectivo sean mayores que las salidas de efectivo, si es al revés sería insolvente. Ser rentable significa que los ingresos del negocio sean mayores que los gastos, es decir, llevar muy bien los estados de pérdidas y ganancias, para eso se requiere una buena gerencia, tomar buenas decisiones, innovar constantemente y buscar nuevos productos que satisfagan las necesidades ilimitadas.

¿Por qué los gobiernos tienen crisis económicas? En las empresas los ingresos son las ventas de sus productos o servicios y los gastos son los gastos administrativos, financieros, de ventas; en cambio en los gobiernos los ingresos son los impuestos que recaudan y los gastos son los que se destinan para que el sector público pueda funcionar eficientemente como los gastos en educación, salud, defensa, administración de justicia, pensiones, intereses sobre la deuda, transferencias, etc. En la medida que los ingresos sean mayores que los gastos tendríamos un superávit fiscal; o que los gastos sean mayores que los ingresos tendríamos un déficit fiscal.

Autoevaluación

Ha montado una empresa cada grupo. Trabajad en grupo y pensad qué beneficios posibles va a conseguir y qué costes posibles va a tener vuestra empresa.

Unidad 9 Contabilidad

Contenido léxico (Términos Clave)

Patrimonio neto
Activo, pasivo
Bienes, derechos, obligaciones
Hoja de Balance
Estado de Resultados
Utilidad neta, utilidad bruta, BAI

Contenidos didácticos

Tarea 1

En grupos. Lee las siguientes dos tablas y marca las palabras que no entiendes. Discute con tus compañeros a ver si otros te pueden explicar las palabras que no entiendes.

[Nombre de la compañía] Hoja de balance		[FECHA]
Relación actual	3.38	Relación de caja
Relación rápida	2.91	Capital circulante
ACTIVO		PASIVO
Activo actual		Pasivo actual
Caja y equivalentes de caja	373	Créditos por pagar y porción actual de deuda a
Inversiones a corto plazo	1,517	Cuentas por pagar y gastos acumulados
Cuentas por cobrar	1,918	Impuestos por ingresos a pagar
		Contribuciones acumuladas por jubilación y
Inventarios	743	reparto de beneficios
Impuestos por ingresos aplazados	445	
Gastos prepagados y otros activos		
circulantes	345	
Activo circulante total	5,341 €	Pasivo circulante total
Otros activos		Otros pasivos
Propiedades, plantas y equipamientos a		Deuda a largo plazo
costo	10,963	Costos de jubilación acumulados
Menor amortización acumulada	(3,098)	
Propiedades, plantas y equipamientos (neto)	6,495	Impuestos por ingresos aplazados
Inversiones en efectivo a largo plazo	472	Créditos aplazados y otros pasivos
Inversiones patrimoniales	1,972	
Impuestos por ingresos aplazados	437	
Otros activos	634	
Total de otros activos	17,875 €	Total de otros pasivos
Activo total	23,216 €	Pasivo total

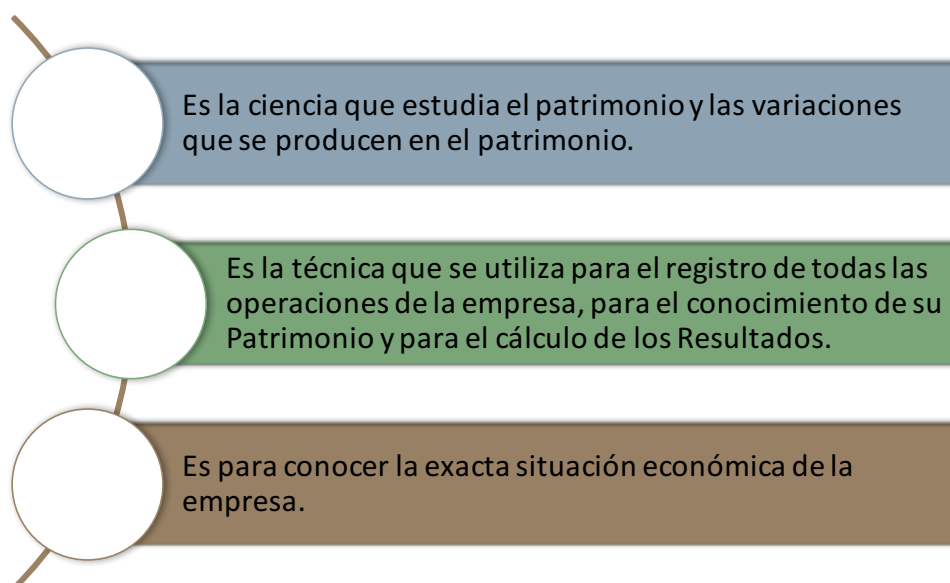
Compañía "X"
Estado de Resultados
Comprende el periodo del 1 de enero de 2008 al 31 de diciembre de 2008

	Ventas		100,000,000.00
<i>Menos:</i>	Costo de Ventas		<u>80,000,000.00</u>
<i>Igual:</i>	Utilidad Bruta		20,000,000.00
<i>Menos:</i>	Gastos de Operación		<u>9,000,000.00</u>
<i>Igual:</i>	EBITDA		11,000,000.00
<i>Menos:</i>	Depreciaciones y Amortizaciones		<u>1,500,000.00</u>
<i>Igual:</i>	Utilidad de Operación		9,500,000.00
<i>Menos:</i>	Gastos Financieros		1,350,000.00
	Intereses a cargo	1,000,000.00	
	Perdidas cambiarias (T.C.M.E.)	300,000.00	
	Varios	50,000.00	
<i>Mas:</i>	Productos Financieros		770,000.00
	Intereses a favor	350,000.00	
	Ganancias cambiarias (T.C.M.E.)	400,000.00	
	Varios	20,000.00	
<i>Menos:</i>	Otros Gastos		345,000.00
	Costo de ventas activo fijo	300,000.00	
	Varios	45,000.00	
<i>Mas:</i>	Otros Ingresos		410,000.00
	Precio de venta activo fijo	400,000.00	
	Varios	10,000.00	<u> </u>
	Utilidad Antes de Impuestos		8,985,000.00
	Impuestos		<u>3,000,000.00</u>
	Utilidad Neta del Periodo		<u><u>5,985,000.00</u></u>

Nota: T.C.M.E. = Tipo de Cambio por operaciones en Moneda Extranjera

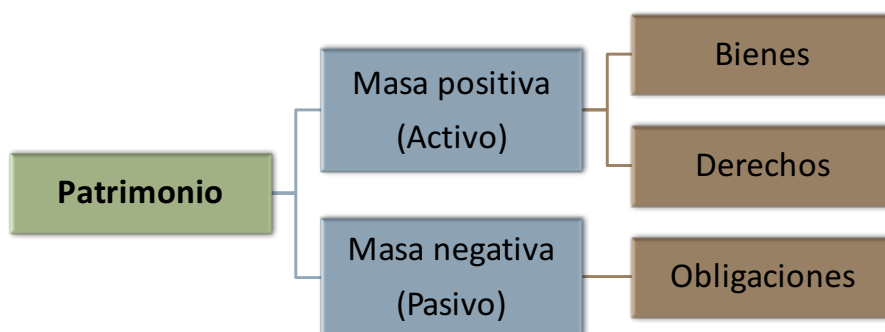
Conceptos básicos

¿Qué es contabilidad?



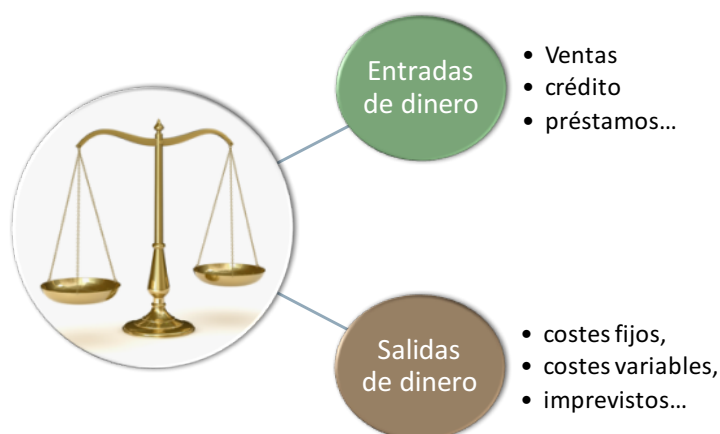
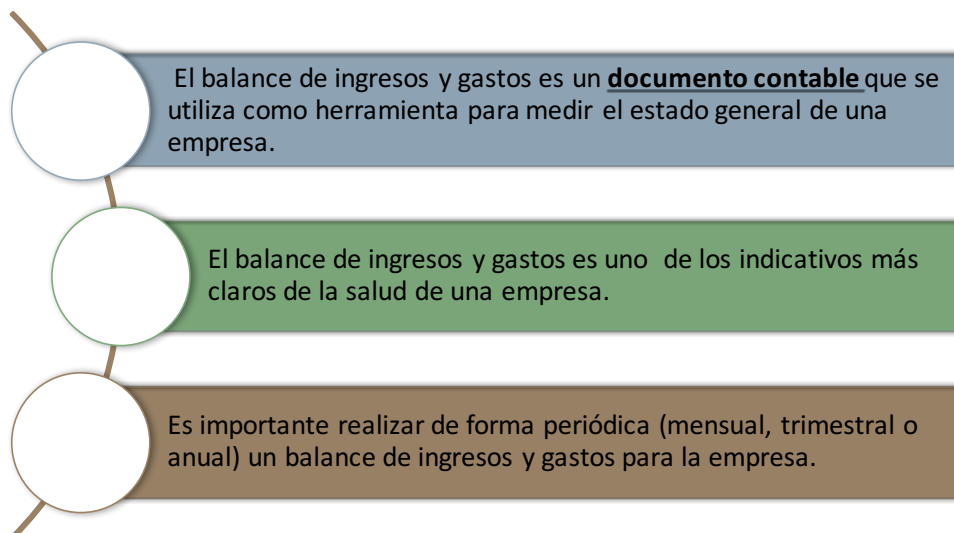
¿Qué es patrimonio empresarial?

El Patrimonio es un conjunto de Masa Positiva (formada por los bienes y derechos) y la Masa Negativa (formada por las obligaciones) que pertenecen a una persona física o jurídica, debidamente valorados.

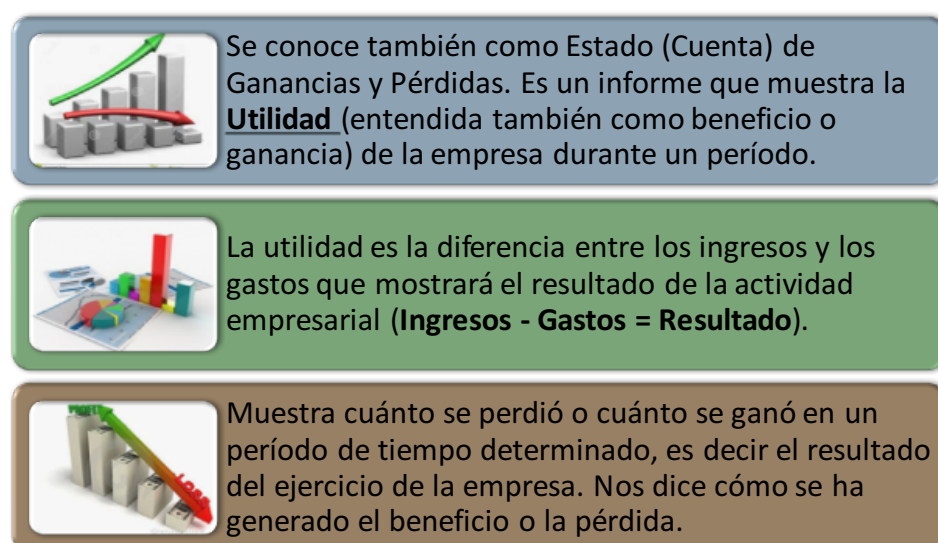


- **Bienes:** Son los objetos físicos que posee una empresa, por ejemplo, Dinero, Mercancías, Muebles, Maquinaria, etc.
- **Derechos:** Son las deudas que otras personas tienen pendiente de pagar a la empresa y también pueden ser marcas, patentes, etc.
- **Obligaciones:** Son las deudas actuales surgidas como consecuencia de sucesos pasados, y que puedan producir beneficios o rendimientos económicos en el futuro.

¿Qué es el Balance (Hoja de Balance)



¿Qué es el Estado de Resultados



¿Cuáles son los componentes principales del Estado de Resultados?

Ventas

- Son los ingresos provenientes de la actividad cotidiana que efectúa la entidad por la venta de productos o de algún servicio.

Coste de ventas

- Representa el coste de las mercancías que se venden y que generan ingresos.

Utilidad bruta (Margen bruto)

- Son las Ventas menos el Costo de Ventas.

Gastos de operación

- Se incluyen todos aquellos gastos que son necesarios para que una entidad pueda funcionar como gastos de venta y gastos de administración, por ejemplo, el pago de renta, luz, teléfono, sueldos de los empleados, etc.

Utilidad de operación

- Es el resultado de la diferencia entre la utilidad bruta y los gastos operativos y la depreciación.

Gastos financieros

- Son los gastos relacionados con el pago de intereses por deudas asumidas.

Impuestos

- Contribuciones sobre las utilidades que la empresa paga al gobierno.

Utilidad neta (Utilidad del ejercicio)

- Es la ganancia o pérdida final que la empresa obtiene resultante de sus operaciones después de los gastos operativos, gastos financieros e impuestos.

Autoevaluación

Completa las siguientes definiciones:

✓ La parte derecha del Balance se denomina:_____.

✓ _____ es la denominación de la parte izquierda del Balance.

- ✓ La utilidad bruta son _____ menos _____.
- ✓ El patrimonio neto equivale a _____ más _____ menos _____.

Unidad 10 Negocios internacionales

Contenido léxico (Términos Clave)

Globalización

Fondo Monetario Internacional (FMI)

Oferta de cotización, plazo de entrega, transferencia SWIFT

Medios de pago (T/T, L/C, D/P.....), divisa de pago

Operador de transporte, transitario, nomenclatura aduanera

INCOTERMS (EXW; FOB, CIF.....)

Factura comercial, Bill of lading (B/L), Lista de empaque

Contenidos didácticos

Tarea 1

1. En grupos. ¿Te gusta comprar productos nacionales o productos importados? ¿Por qué?
Cuando compramos un producto importado de España, ¿Es cien por cien fabricado en España? Intercambia tu experiencia al respecto con tus compañeros.
2. ¿Conoces la palabra "globalización"? ¿Cómo la definirías?

Conceptos básicos

Globalización

- La Globalización es un proceso de integración que tiende a crear un solo mercado mundial, en el que se comercien productos idénticos, producidos por empresas cuyo origen es difícil de determinar, ya que sus operaciones están distribuidas en varios países.
- Según el Fondo Monetario Internacional (FMI), "La globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales".

Peculiaridades de negocios internacionales

- La distancia desde el punto de origen al punto de destino suele ser mayor y requiere una logística más compleja y con mayores riesgos.
- Implica legislaciones y sistemas jurídicos nacionales distintos en el Comercio Exterior.
- La documentación comercial es más compleja.
- El uso de monedas distintas es una característica prácticamente exclusiva del comercio exterior.
- Los mecanismos de pago utilizados en el comercio internacional son medios de pago poco habituales en el comercio interior.
- Las partes deben entenderse en un idioma que no les es propio, a lo que a menudo deben sumarse unas costumbres comerciales y unos hábitos culturales distinto.

Tarea 2

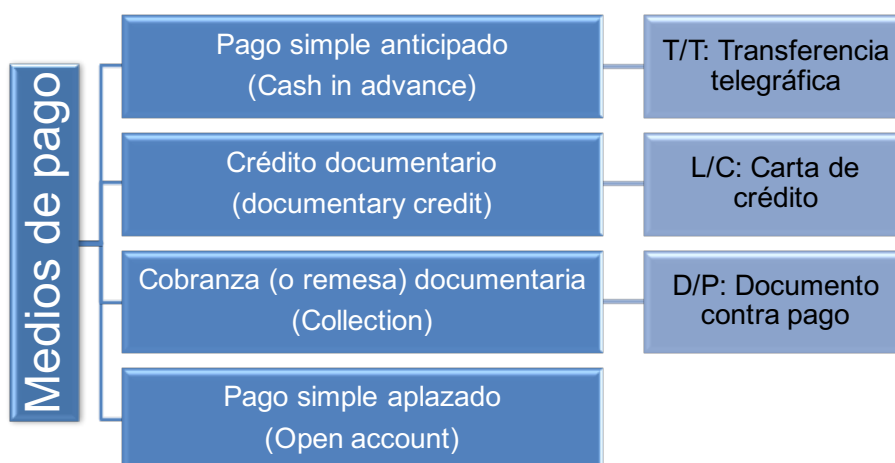
Trabajad en grupo. Si una empresa española quiere importar el producto de vuestra empresa. ¿Cómo sería el proceso de la compra-venta?

Conceptos básicos		
<u>Prepara una oferta (cotizar)</u>		
Elementos	Análisis detallado	Comentarios
Precio	<ul style="list-style-type: none">• Precio por unidad• Precio total• Divisa de pago	<ul style="list-style-type: none">• Con indicación del Incoterm• Cotizar en euros o en dólares (USD)
Condiciones de expedición	<ul style="list-style-type: none">• Marca• Embalaje• Paletización• Medio de transporte	<ul style="list-style-type: none">• Código de barras• Número de cajas y unidades por caja
Medios de pago	<ul style="list-style-type: none">• Transferencia SWIFT• Crédito documentario, etc.• Duración del crédito (30, 60 días)	<ul style="list-style-type: none">• Indicar el número de cuenta con 20 dígitos, clave SWIFT (Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication) y nombre del banco.

Elementos	Análisis detallado	Comentarios
Producto	<ul style="list-style-type: none"> Definición completa Composición Materiales utilizados Características de funcionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Nomenclatura aduanera de 6 u 8 dígitos
Cantidades	<ul style="list-style-type: none"> Unidad de consumo Total de unidades Precio Volumen Dimensiones 	
Garantía	<ul style="list-style-type: none"> Servicios postventa Garantías de calidad Seguros de uso Certificaciones 	

Elementos	Análisis detallado	Comentarios
Entrega	<ul style="list-style-type: none"> Fecha de entrega 	<ul style="list-style-type: none"> Indicar el lugar de la entrega, según Incoterm
Validez	<ul style="list-style-type: none"> Fecha completa 	
Condiciones particulares	<ul style="list-style-type: none"> Ley aplicable Tribunal competente Cláusulas arbitraje 	<ul style="list-style-type: none"> Para ciertos países, una oferta tiene validez de contrato

Medios de pago

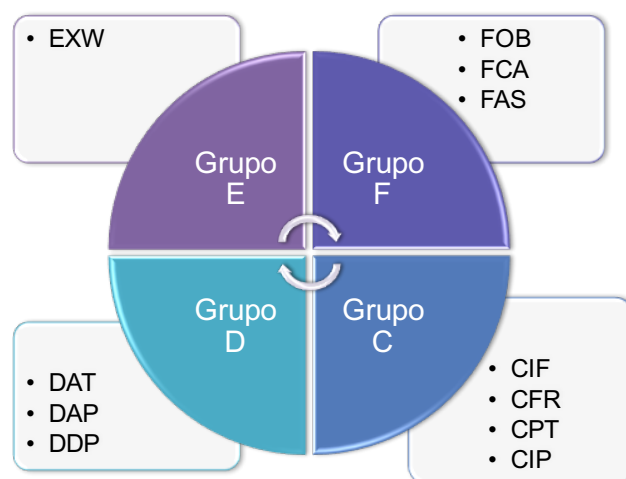


Operador de transporte internacional

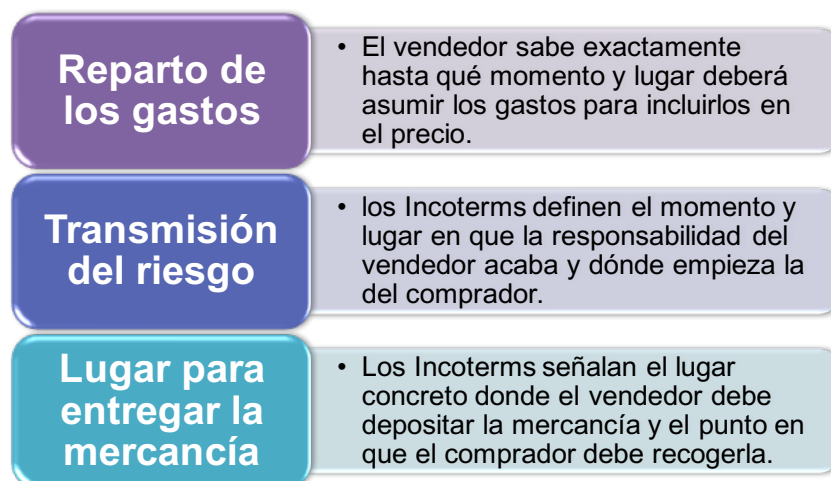
El operador de transporte internacional o transitario es la persona jurídica especializada en la organización y gestión de la cadena de transporte de mercancías. Además, ofrece servicios auxiliares al transporte como tránsitos, despachos de aduanas, seguros, almacenaje, distribución y asesoría etc.

Los INCOTERMS

- Los Incoterms (International Commercial Terms) consisten en un conjunto de reglas internacionales que la Cámara de Comercio Internacional (CCI) ha recopilado y definido sobre la base de las prácticas más o menos estandarizadas por los comerciantes.
- Los Incoterms definen básicamente el punto hasta el cual el vendedor es responsable de la mercancía y cuáles son los gastos a su cargo y que estarán incluidos en el precio.



Funciones de los INCOTERMS



Principales documentos en el comercio exterior

Factura comercial
(*Commercial Invoice*)

- El precio, los pesos y medidas o cualquier otra característica que el vendedor considere necesaria.

Bill of Lading

- Expedidor, destinatario, origen, destino, detalles de la recepción, etc.

Lista de empaque
(*packing list*)

- Volumen, dimensiones de la mercancía.

Autoevaluación

Escribe el nombre completo de los siguientes incoterms:

- ✓ El vendedor se encarga de entregar la mercancía en sus propios locales (fábrica, almacén, etc.) a disposición del comprador. El comprador soporta todos los costos y riesgos inherentes al transporte de la mercancía desde los locales del vendedor hasta el destino deseado.

(_____)

- ✓ El vendedor cumple con su obligación de entrega una vez la mercancía ha sido puesta a bordo en el puerto designado de embarque. El comprador debe soportar todos los costos y riesgos de pérdida o daño de la mercancía desde ese momento.

(_____)

- ✓ El vendedor debe pagar los costos y el flete necesarios para situar la mercancía en el puerto de destino. Además, el vendedor debe obtener el seguro de transporte marítimo durante el transporte. El vendedor tiene la obligación de emitir el seguro en forma negociable para el comprador y en la divisa del contrato.

(_____)

